تصميم التدريس

د. حسن منسي



تصميم التدريس

الدكتور

حسن عمر منسي

١٩٩٦/١٩٩٧م

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(١٠٨٤/٨/١٩٩٦)

رقم التصنيف:	٣٧١٫٤
المؤلف ومن هو في حكمه:	حسن منسي
عنوان المصنف:	تصميم التدريس
الموضوع الرئيسي:	١- العلوم الاجتماعية
	٢- التوجيه والارشاد التربوي
رقم الايداع:	(١٠٨٤/٨/١٩٩٦)
بيانات النشر:	اربد : دار الكندي

تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

إهداء

إلى الشموع التي تحترق لتضيء درب الاخرين

إلى مربي الاجيال وصانعي الرجال

إلي كل معلم ومعلمة لديه دافعية والتزام للتدريس

اهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

د. حسن عمر منسي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الثاني: خصائص المادة الدراسية

الفصل الثالث: النشاطات والمواد التعليمية والتعلمية

الفصل الرابع: الخدمات المساندة

الفصل الخامس: تقويم اداء الطلبة

قائمة المراجع

فهرس الجداول

فهرس الاشكال

الفصل الأول

تصميم التدريس: خطة شاملة لتدريس وحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

الفصل الاول

تصميم التدريس

خطة شاملة لتدريس وحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية.

مقدمة:

كثيراً ما يتساءل الأفراد الذين يعملون في حقل التربية الأسئلة التالية:

١- لماذا يجد الطالب أن الكثير من المادة التي تعطى له لتعلمها لا علاقة لها بالموضوع؟.

٢- لماذا يكون الطلاب غالباً ضَجِرين من الطرق التي يُعَلَّمونَ بها؟.

٣- كيف يمكننا القيام بواجب أفضل خدمة لحاجات التلاميذ الفردية؟.

٤- هل بالإمكان حقيقة تحسين التعليم ضمن حدود الإمكانات المتوافرة من المال والموظفين والتسهيلات؟.

٥- ماذا يجب أن يكون دوري بصفتي معلما في تحسين التعليم؟.

٦- هل هناك طريقة أفضل للتخطيط لتعليم فعّال؟.

مشكلات التعليم كثيرة لكن الحلول الممكنة لها بطيئة الخطوات، كثيراً ما نسمع بالمؤتمرات التربوية والخطب والمحاضرات كلمة: نحن بحاجة. لكن القليل الذي ينادي بعبارة: كيف؟.

والآن نعرض إليك بعض التمنيات التربوية تحت عنوان كيف لتؤدي في النهاية لتحسين التعليم منها:

١. التحول من الأسلوب الجماعي في التعليم والتعلم نحو تشخيص وتعليم أكثر إفرادية.
٢. التحول من التركيز التقليدي على التّسميع الأصم والإصغاء نحو مشاركة أكثر ونشاط إبداعي من جانب الطلاب.
٣. تحويل المدرسة من برجها العاجي وانعزاليتها إلى الانخراط في البيئة المحلية بحسناتها وسيئاتها لتدعيم الحسنات وإطفاء السيئات وأن تكون المدرسة عريناً للأسود وليست قِنّا للدجاج والأرانب.
٤. التحول من الخوف من تكنولوجيا التعليم إلى استغلال فعال للوسائل الحديثة.
٥. التحول من التركيز على تلبية المتطلبات واجتياز المواد الدراسية إلى تقييم يقيس الأداء الهادف في مواقف حياتية.
٦. التحول من الغرور الأكاديمي وعُقدة الشهرة إلى الاعتراف بأنواع كثيرة من التفوق.
٧. التحول من نظام تعليمي يبدو أنه يدار بشكل يلائم ويريح المدير إلى فلسفة وممارسة تحفز وتشجع إبداعية المعلم في كلّ مشكلات تعليمية.
٨. التحول من نموذج المعلم الانطوائي الذي يقدم منهجاً انطوائياً في حجرة الصف المنطوية إلى أساليب أكثر مرونة وتنوعاً لتبرز المواهب المتباينة للفريق التعليمي بشكل أكثر فعالية.

في الواقع تتطلب مثل هذه التجديدات الناجمة في التعليم ثلاثة عناصر أساسية:

١- معلمون يتصفون باهتمام عميق بتعليمهم ولديهم دافعية والتزام ورغبة في التحسين إذ يوجد في العالم ما يقارب ٤٤ مليون معلم في المدارس النظامية، عطاؤهم يكون متفاوتاً.
٢- إداريون يدعمون ويشجعون طواعية دافعية المعلمين.
٣- خطة محكمة التصميم لتطوير ممارسات تعليمية محسنة.

وغالباً ما يتواجد العيب أو النقص الأعظم في خطة التصميم التربوي من بين العناصر الثلاثة آنفة الذكر، فقد يكون المعلمون والإداريون مهيئين للتقدم نحو الأمام ولكن كثيراً ما يحصل، أن تطور خطة جديدة في إطار أسلوب تعليمي تقليدي وربما تحتوي هذه الخطة على بعض الأفكار الجديدة ولكن الإطار العام للخطة قديم. وهذا يستطيع فقط أن يساعد في استدامة النظام غير العملي الذي عفا عليه الزمن، لذلك مهما تفانى الأفراد في الجهد يبقى نجاح الخطة محدوداً وتبقى غير فعالة.

خطة تصميم التدريس:

الخطة الجيدة الناجحة هي الخطة المدروسة مسبقاً المبنية على المعرفة الجديدة حول كيفية تعلم الطلاب وتطورات المواد التعليمية الجديدة واتساعها من حيث المرونة الكافية لتوسيع أساليب التعليم والتعلم والتي تكون بعيدة عن الحدس والتخمين وبعيدة عن الأهداف الغامضة اوالمثالية صعبة التحقيق، أو تكون عرضية جاءت بفعل أحكام شخصية، فعملية التعليم ليست سهلة فهي معقدة كونها تتألف من أجزاء متداخلة، ومن وظائف تعمل بطريقة منسجمة من أجل أن تعطي بالنهاية نتائج ناجحة، وبخاصة إذا وصلت إلى نتائج التعلم من قبل الطلاب أنفسهم. ومهما كانت الخطة جيدة فلا بد من تواجد أساليب تدريس جيدة وبنية مدرسية متطورة بحيث تلغي الروتين القائم في النظام المدرسي.

والخطة الجيدة هي التي تتضمن مفهوم الأنظمة، ويقصد بهذا المفهوم التكامل الفني بين الإنسان والآلة. وهنا يجب التمييز بين ما يمكن إنجازه من قبل الأفراد وما يمكن إنجازه بوساطة الآلة، وإدخال الآلة في العملية التربوية ضروري فهو يؤدي إلى تحسين التعليم وتطوير المستوى الإداري الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التربوية كافة. فالتعليم المبرمج (من حيث تحديد الأهداف، عرض المادة في خطوات صغيرة، تقييم مستمر لتعلم الطالب).

ووسائل إنتاج المواد السمعية والبصرية، تدخل ضمن عناصر ونماذج الأنظمة وهذا كله ما يسمى بخطة تصميم التدريس.

وهذا يكون ذا فائدة بالنسبة لمخططي المنهج والمصممين التربويين والمعلمين المستعدين للاندفاع باتجاهات إيجابية جديدة للتنفيذ، ولكل تصميم تدريس عناصره.

عناصر التصميم التربوي التعليمي:

يمكن تطبيق التصميم التربوي على اي مستوى تعليمي ابتدائي أو ثانوي أو على مستوى الكلية الجامعية، كما يمكن تطبيق التصميم التربوي بأكمل وجه على مواضيع، أو وحدات دراسية أو حتى على أبحاث قصيرة. وعندما يكون المصمم التربوي والمعلمون على وعي تام بخطة التصميم يمكن عندها تطبيق هذه الخطة على دائرة واسعة أو على مستوى مرحلة. وأهم عناصر التصميم التربوي هي:

أ- وجود خطة للتصميم التربوي "التعليمي تتألف من سلسة من الخطوات التي تشمل عبارات تحدد أهداف التعلم. واختيار الخبرات التعليمية التعلّمية، ومقياس تحصيل الطالب، وتكون الخطة معروضة بخطوات عريضة وواضحة.

ب- أسلوب معين للتعامل مع ميكانيكيات العمل أثناء عملية التخطيط.

جـ- القدرات المطلوبة للموظيفين أثناء التخطيط وتنفيذ البرنامج.

د- طرق للعمل مع المعلمين والهيئات المساندة لضمان نجاح البرنامج.

هـ- طرق واضحة لقياس فعالية وكفاية الخطة.

إن هدف أي برنامج تعليمي ناجح هو الذي يؤدي إلى نمو الطالب عن طريق إحداث تغيير إيجابي في اتجاهاته وطرق تفكيره ومعارفه ومهاراته ويجب أن يحدث هذا التغيير من خلال جهود المتعلم نفسه أثناء عملية التعلم، أما دور

المعلم فهو مُيَسِّرُ ومُسَهِّلٌ ومهيئ للخبرات التعليمية التي ستقود المتعلم لأن يتعلم، وهذه فرضية أساسية مهمة في خطة التصميم التربوي.

والخطة الناجحة هي التي تتضمن مايلي:

١- المواضيع التعليمية والأهداف العامة.
٢- الأهداف التعليمية الخاصة ومستوياتها.
٣- خصائص المتعلم والمعلم.
٤- خصائص المادة الدراسية ومحتوى مواضيعها.
٥- السلوك المدخلي "الاختبار القبلي".
٦- نشاطات ومواد التعليم والتعلم.
٧- الخدمات المساندة مثل: قوى خارجية -صفات المجموعة - الصفات الطبيعية للمدرسة، القدرات الشخصية وعلاقات العمل.
٨- تقويم أداء الطلبة.

تطوير خطة تصميم التدريس للوصول لفاعلية التعليم والتعلم

إذا أردنا تطوير خطة تصميم التدريس علينا الإهتمام بما يلي:

المواضيع التعليمية والأهداف العامة:

البرامج التعليمية جميعها مبنية على أهداف عريضة وهذه يمكن أن تكون أهدافاً يحددها المجتمع مثل، المواطنة الصالحة والكفاية المهنية، وهذه مرتبطة باعتبارات فلسفية وخلقية مستوحاة من أماني وحاجات الطائفة "الجماعة" أو طبيعة المؤسسة أو الدولة او أية عناصر توجيهية أخرى تتحكم بالبرامج التعليمية. وهذه الأهداف يمكن أن تصاغ بشكل محدد مثل أن يكون قادراً على أن:

ينمي المقدرة على الاتصال الفعال بالوسائل الشفوية والتحررية "أدب ولغة".

يكون مدركاً لجمال البيئة "علوم".

يثير الاستمتاع بالتراث الإنكليزي "لغات".

ويتم وضع الأهداف العامة مسبقاً وبعدها يتم اختيار المواضيع وبعد تحديد المواضيع يتم اختيار الأغراض أو الأهداف الخاصة.

اختيار المواضيع:

ينبغي على المجموعة واضعة المنهاج بعد وضع أهدافه العامة اختيار المواضيع "الأبحاث" الرئيسة التي يجب معالجتها ضمن المحتوى وهذه المواضيع تصبح هي المقرر الدراسي أو البرنامج المطلوب تنفيذه، فمثلاً في العلوم العامة "مقرر العلوم العامة" المحتوى يشمل:

- الرصد الجوي -الكتل الهوائية -جبهات - الطقس -رموز الطقس -خرائط الطقس -النشرات الجوية -درجات الحرارة -نسبة الرطوبة.

وهذه جميعاً تشكل القاعدة العامة للبرنامج التعليمي، ومن المهم ذكره هنا أنه من الضروري تحديد عدد المباحث التي يجب معالجتها وإلى أيّ عمق وإلى أيّ مستوى كما أنه يجب أن يؤخذ بالحسبان التاريخ الذي يتم فيه تنفيذ البرنامج ضمن ما تسمح به الظروف المناسبة لتسهيلات وخصائص الطلبة.

وضع الأهداف العامة:

توضع الأهداف العامة التي يمكن أن يحققها الطلاب عند دراسة كل مبحث حيث إن وجود هذه المواضيع تحقق الأهداف المرسومة.

وهذه الأهداف ليست أهدافاً تعليمية وما هي في العادة إلا أهدافا وغايات المعلم ،أو الفريق، أو الدولة، أو المؤسسة، التي لها علاقة بوضع المباحث أو المبحث الواحد. وفي البرامج التقليدية تكتب معظم الأهداف من حيث ما يريد المعلم إنجازه أي إنها أهداف عامة، وليست أهدافاً خاصة تعليمية.

وأخيرا يجب أن تترجم مثل هذه العبارات إلى عبارات سلوكية وأفعال قابلة للقياس مفصلة يمكن تخطيط خبرات تعليمية من أجلها.

إن قرار اختيار الأهداف العامة تمثل مبحثاً للتعليم هو مسؤولية المعلمين أو أعضاء فريق التعليم. إنّ تدريبهم ومعرفتهم بمحتوى الموضوع والمجموعة الطلابية التي من أجلها سوف يصمّم التعليم ويؤهلهم، هم فقط دون غيرهم للقيام بهذا الاختيار. كما ان مصمما تربوياً محترفاً يمكن أن يساعد المعلم في صياغة أهدافه المختارة بطريقة شاملة وواضحة، وفي مساعدته في إيجاد طرق مُرضية لتحقيقها. إذن التخطيط للتعليم يبدأ بعبارات المعلم الهدفية للبحث مثل:

يعرف الطالب مميزات وخصائص الطيور "علوم"

يثير الاهتمام بحرفة الصفائح المعدنية "مهن"

ينمي التذوق للشعر الحر "لغة"

يستفيد الطالب بصورة جيدة من الأجهزة التعليمية الكهربائية "تكنولوجيا التعليم"

يتفحص الطالب الهجرة إلى الغرب في أوائل القرن التاسع عشر "اجتماعيات"

الخصائص الطلابية:

تعد خصائص الطلاب من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم وذلك كون المتعلمين يختلفون عن بعضهم بعضا في مستوى قدراتهم العقلية والحركية والجسدية والنفسية، كما إنهم يختلفون أيضاً في قيمهم واتجاهاتهم وميولهم وسماتهم الشخصية؛ لذلك على واضعي التصاميم التعليمية أن يتجهوا نحو ما يسمى "بنماذج المقرر" والتي يستطيع فيها الطلاب أن يتابعوا بجدية ونشاط الكثير من تعلمهم وفي سرعة سيرهم وتقدمهم ضمن برامجهم الخاصة.

كما إنه من المفضل أن يشارك هؤلاء الطلبة في اختيارهم تجارب

وخبرات تعلمهم والمواد التعليمية التي سوف يدرسونها.

أهداف التعلم الخاصة:

إن الخطوة الهامة في عملية التعلم والتعليم هي تحديد الأهداف الخاصة للتعلم والحديث هو عن أهداف التعلم لأنه منصب على التعلم حقاً والذي هو نتاج عملية التعليم. إذ إنّ التعليم يتطلب جهوداً مضنية من جانب المتعلم لذلك فإن جميع الأهداف يجب أن تصاغ في عبارات تمثل النشاطات التي ستؤدي إلى تعلم الطالب لذلك يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية كبيرة بأهمية إبراز الأهداف السلوكية بشكل محدد ودقيق قبل اختيار نشاطات التعلم.

إن كتابة الأهداف تعد نشاطاً متطوراً يتطلب تنقيحات، وتغييرات، وإضافات، وذلك عندما ينظر المعلم إلى خطوات التخطيط اللاحقة، حيث إن الأهداف تصبح واضحة للمعلمين فقط بعد وضع الخطوط العريضة لمحتوى المادة وأحيانا لا يتحقق هذا إلا بعد أن يتحدد النشاط التعليمي؛ عندها تصبح الأهداف الحقيقية للموضوع واضحة.

مجالات الأهداف التدريسية:

شعر المهتمون بالتربية بعامة وبصياغة الأهداف التعليمية بخاصة وعلى رأسهم العالم "بلوم" بضرورة تصنيف الأهداف التدريسية وذلك بتسهيل التعامل معها فقد تمخض اجتماع لهم سنة ١٩٥٦م في جامعة شيكاغو عن اتفاق على تصنيف الأهداف التدريسية إلى مجالات ثلاثة هي:

المعرفة –الانفعالي "الوجداني" –النفس حركي.

وقد اتفق في الاجتماع على الخطوط العريضة لكلّ مجال من هذه المجالات وهذه لمحة بسيطة عن كل واحد منها:

أولاً: المجال المعرفي:

لقد صنف بلوم المجال المعرفي إلى مستويات فرعية وهي:

أ- **المستوى الأول:** المعرفة أو التذكر ويعبر عن مستوى قدرة الطالب على التذكر [الاستدعاء والتعرف] للمعلومات كما قُدمت له أثناء عملية التعلم.

مثال:

١- يذكر الطالب أسماء ثلاثة أنهار هامة في الوطن العربي.

٢- يعدد الطالب اربعة عوامل ساعدت على سقوط الدولة الأموية.

٣- يسمي الطالب أربع فوائد للإنسان في عملية الصيام.

ب- **المستوى الثاني:** *القدرات والمهارات الذكائية* ويشمل هذا المستوى خمسة مستويات فرعية هي:

١. **الاستيعاب:** يعد هذا المستوى أدنى درجات الفهم إذ يكون الطالب بهذا المستوى قادراً على استخدام معلوماته السابقة في حل مشكلة معينة. يشترط هذا المستوى توعية الطالب من خلال السؤال بالمعلومات السابقة الضرورية لحل مشكلة ويصنِّف بلوم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية أخرى

أ- **الترجمة، مثال:** يوضح الطالب أثر الحرارة الكافية للانصهار.

ب- **التفسير، مثال:** يكتب الطالب قصة تروي أحداث فيلم عن التمثل الغذائي بعد مشاهدته مباشرة.

جـ- **الاستكمال، مثال:** يقرأ القصيدة الشعرية التالية ويوضح لزملائه الطلاب المعاني الواردة فيها.

٢- **التطبيق:** يتشابه مستوى الاستيعاب والتطبيق في أن كلاً منهما يتطلب

استعمال المعلومات السابقة لحل المشكلة ولكنهما يختلفان في كون مستوى التطبيق يظهر قدرة الطالب على استعمال هذه المعلومات، دون أن تظهر في السؤال أي إشارة إلى هذه المعلومات؛ أي إن الطالب يكون قادراً على استخراجها ثم استعمالها بشكل صحيح للوصول إلى الحل المناسب.

مثال "١": يكون الطالب قادراً على حل المعادلات بمجهولين.

مثال "٢" يجد الطالب مساحة المربع الموجود على وتر مثلث قائم الزاوية.

٣- **التحليل**: يكون الطالب بهذا المستوى قادراً على أن يحدد خطأ او أخطاء منطقية في معارف أو معلومات محددة أو طريقة كانت قد أدت إلى استنتاجات خاطئة، وأن يجد ويحدد العلاقات بين الحقائق أو الفرضيات أو الاستنتاجات.

مثال:

(١) يصنف الطالب المواد التي يجذبها المغناطيس والتي لا يجذبها.

(٢) يحلل الطالب الأبيات الشعرية من حيث التورية والتشبيه والمجاز الواردة في هذه الأبيات.

(٣) يميز الطالب المواد التي تطفو فوق سطح الماء والتي تنغمر.

٤-**التركيب**: يكون الطالب في هذا المستوى قادراً على أن ينتج شيئاً فريداً.

مثال: كتابة قصة حول موضوع معين، أو عمل مستنبطاً علمياً أو رسم خطة معينة أو تصميم تجريبي معين.

مثال: يصمم الطالب جهازاً للتقطير من خامات البيئة المحلية.

التقويم: يكون الطالب في هذا المستوى قادراً على أن يصدر حكماً واقعياً او يثمّن نواتج أو طرائق أو أفكار ويقدم الأدلة المقنعة لهذا الحكم.

مثال: (١) يعطي الطالب رأيه تجاه عملية السلام في الشرق الأوسط .
(٢) يتخذ الطالب موقفاً مبرراً اتجاه الأفكار الغربية السائدة.

إن هذا التصنيف لاقى القبول المنطقي من قبل المهتمين بالقياس والتقويم، لأنه يتطلب صياغة محددة للعبارات الهدفية، فقد أشار "بلوم" إلى أن التصنيف يقوم على المبدأ النظري في التعليم وهو من السهل إلى الصعب ومن المحسوس الى المجرد. وهذا يعني أن الطالب لا يمكنه أن يطبق مفهوما علميا إلا إذا استوعبه، ولا يستطيع أن يستوعبه، إلا إذا عرفه أولا. بمعنى إن تحصيل الطالب في مستوى معين يعتمد على تحصيله في المستويات التي تسبقه في الهرم، لكن الدراسات لم تتوصل إلى نتائج عملية بالنسبة إلى صدق الهرمية للمستويات الثلاثة الأخيرة، لكنها أشارت إلى درجة مقبولة من صدق الهرمية للمستويات الثلاثة الأولى، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة الوصول إلى نتائج عملية في التمييز بين المستويات كلما صعدنا في الهرم، وبخاصة بعد مستوى التطبيق وقد يمكن الاكتفاء بثلاثة مستويات هي المعرفة والاستيعاب والتطبيق.

والمقصود بالتطبيق (كل ما بعد الاستيعاب). وقد يقال ما بعد التطبيق (تحليل وتركيب وتقويم). والمهم هو عدم صرف جهد المعلم ووقته في تحديد مستوى الهدف على حساب المهام والأدوار الأخرى، أوالدخول في نقاش يظهر منه أن الوصول إلى تحديد مستوى الهدف هو الهدف نفسه، لكن هذا لا يعني أن يهمل المعلم هذه المستويات العليا من أهدافه.

صياغة الأهداف السلوكية وتحديدها:

تتضمن العبارة الهدفية تعريف المتعلم من الذي سيحقق السلوك والفعل الدال على هذا السلوك مثل:

[يكتب –يصمم –يفسر –يرتب –يبوب].

لقد حاول بعض المربين تجميع الأفعال المتعلقة بكل مستوى من المستويات في المجال المعرفي بشكل خاص، إلا أن هناك أفعالاً تتكرر في غير مستوى أو تبدو وكأنها مترادفات، لذلك على المعلم الانتباه إلى مستوى العملية العقلية التي يقوم بها الطالب لتحقيق الهدف عند محاولة تحديد مستوى الاستفادة من الفعل الدال على السلوك.

من أجل هذا فإن المعلم هو الأقدر على تحديد مستوى الهدف لأنه أكثر التصاقاً وتفاعلاً مع طلابه.

إن هذه الأفعال تساعد في تمييز الأهداف من حيث درجة العمومية فالأفعال مثلاً: يفهم –يعرف– يهتم –يدرك. لا تساعد في قياس الهدف ولا تعد أفعالاً مناسبةً لأهداف سلوكية.

أما الأفعال مثلاً – يعدد – يفسّر –يصمم – يحسب، فهي أفعالٌ تدل على أن الهدف سلوكي قابل للقياس، ومن قبل الطالب نفسه، ومن أمثلة هذه الأهداف ما يلي:

١– يوضح المعلم للتلاميذ عملياً كيفية تركيب جهاز تحضير الهيدروجين بالمختبر.

واضح أنه في حالة استعمال مثل هذه العبارة، أنها تركز الاهتمام على نشاط التدريس وليس على نتائج التعلم التي يحققها التلاميذ فمن الناحية الشكلية فإن الهدف يتحقق بمجرد أن ينتهي المعلم من التوضيح العملي لكيفية تركيب جهاز تحضير الهيدروجين، سواء تحقق للتلاميذ تعلم معين ام لم يتحقق لهم أي نوع من التعلم على الإطلاق. ومن الطرق الأكثر فائدة في صياغة الأهداف التعليمية أن نعبر عن الهدف في عبارة أو عبارات توضح نواتج التعلم المتوقعة نتيجة التدريس.

وفي مثل هذا الحال فإننا نتوقع مثلاً بعد أن يوضح المدرس عملياً كيفية تركيب جهاز تحضير الهيدروجين أن يتعلم الطالب ما يأتي:

١- يذكر الطالب الأدوات المستعملة في التوضيح العملي.
٢- يصف الخطوات التي تتبع لتركيب الجهاز.
٣- يكتب الاحتياطات التي يجب مراعاتها عند تركيب الجهاز.
٤- يركب الجهاز بنفسه.

يلاحظ أن صياغة الهدف على هذا النحو يركز الاهتمام على الطالب وعلى أنواع السلوك المتوقع أن يظهرها نتيجة لخبرة التعلم التي حصل عليها من خلال عملية عرض الدرس.

وهكذا يتحول التركيز من المعلم إلى التلميذ، ومن العملية التعليمية إلى نتائج التعلم. ومثل هذه الطريقة توضع للمعلم اهدافاً تدريسية تساعده في تقويم طلابه، ومن الأهمية للمعلم أن يميز بين عبارات الأهداف التي توضح ما يقوم به من أعمال أو نشاطات تعليمية وبين عبارات الأهداف التي توضح نتائج التعليم المتوقع أن يحصل عليها التلاميذ من خلال التدريس ولكي يتضح هذا التميز نذكر الهدفين التاليين:

١- تنمية عاطفة التقدير لطريقة التفكير العلمي لدى الطالب.
٢- التمييز بين استنتاجات صحيحة وأخرى غير صحيحة.

لاحظ أن العبارة الثانية توضح السلوك الذي يتوقعه المعلم من الطالب بعد دراسته لموضوع معين وهي تمثل نشاطا من جانب الطالب. بينما العبارة الأولى تشير إلى نشاط من جانب المعلم وليس من جانب الطالب وقد يستعمل بعضهم عبارات مثل:

١- أن يعمل على تنمية عاطفة التقدير بطريقة التفكير العلمي لدى الطالب.
٢- أن يميز الطالب بين الاستنتاجات الصحيحة والأخرى غير الصحيحة.

لاحظ وجود إضافات لا لزوم لها في عبارات هذه الأهداف ويكون المضمون بدونها واضحاً ويمكن اختصارها كالآتي:

١. تقدير الطالب لطريقة التفكير العلمي.
٢. يميز الطالب بين الاستنتاجات الصحيحة وغير الصحيحة.

لاحظ أن مثل هذه العبارات تشير إلى نتائج تعليمية معينة لكن كلمة [تقدير] أكثر عمومية من عبارة [تمييز]. لذا يفضل أن تصاغ الأهداف في صورة محددة العبارة توضح نتائج التعلم.

ويمكن تمثيل العلاقة بين نتائج التعلم وخبرات التعلم التي يوفرها المعلم من خلال المواقف التدريسية التعليمية بالشكل التالي:

الطالب	العملية التدريسية التعليمية	نتاج العلم
	وتشمل خبرات تعليمية من خلال التفاعل بين المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية	المعلومات والفهم ومهارات التفكير والاداء ومهارات دراسية ومهارات اجتماعية واتجاهات عقلية وميول واهتمامات وتقدير وتذوق وتكيف [تلاؤم – تمثل]

شكل رقم (١)
يمثل العلاقة بين نتاج التعلم وخبرات التعلم

على الرغم من بساطة مكونات الشكل السابق إلاّ أن بعضاً من المعلمين يحدث خلطا في عبارة الأهداف بين العملية التعليمية، وبين ناتج أو نواتج العملية التعليمية مثلاً: أيّ العبارتين تعبر عن نتائج التعلم؟

١. زيادة كفاءة الطالب على استعمال اللوحات والرسوم البيانية.
٢. يفسر الطالب بمهارة اللوحات والرسوم البيانية.

واضح أن العبارة الثانية هي التي تعبر عما يحققه الطالب من نتائج بعد حصوله على خبرات التعلم، وهو أن يفسر بمهارة اللوحات والرسوم البيانية، أما عبارة الهدف الأول فإن كلمة زيادة تشير إلى العملية وليس إلى النتائج ولم توضح كيفية إظهار هذه الزيادة في الكفاءة.

هل -مثلاً -تشير إلى تفسير الطالب للوحات والرسوم أم إلى أعدادها أم إلى استعمالها بوصفها وسائل بصرية عند عرضه موضوعا معيناً.

إن صياغة الهدف في عبارة توضح العملية التعليمية وتكون هذه الأهداف في صورة نتائج تعليمية تعد الخطوة الأولى في التخطيط للتدريس، بمعنى توضيح أنواع السلوك الذي نتوقع أن يقوم به الطالب بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين أو مقرر تعليمي معين ومثل هذا التحديد السلوكي للأهداف يحقق الإسهامات الآتية للعملية التعليمية:

١- يوفر للمعلم الأسس لتوجيه تدريسهم وتوضيح للآخرين ما يهدف إلى تحقيقه.
٢- يوفر أساساً سليماً يساعد المعلم على انتقاء المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.
٣- يوفر أساساً سليماً لإعداد اختبارات وأدوات مناسبة لتقويم تحصيل الطلاب.

نشاط بيتي:

اكتب ثلاثة أهداف تعليمية معرفية يمكن أن تتحقق لمادة ما. ويتم التحقق منها في حصة واحدة بحيث تكون هذه الأهداف مصاغة في صورة نواتج تعلم، ومن المستويات ما بعد الاستيعاب.

هذه قائمة عامة بأفعال السلوك التي تستعمل كثيراً عند صياغة الهدف.

يطبق	يوضح	يضع	يدل
يرتب	يميز	يسمى	يحلل
يبني	يشرح	ينظم	يخبر
يقارن	يضع قائمة	يتذكر	يكتب
يفارق	يكرر	يعبر	يحدد

لقد صنف العالم "إيلي" خمسة أفعال رئيسة ممثلة لمعظم النشاطات في الفئة العقلية (المعرفية)

١. يحدد، يتفرع منها، يختار، يميز بين، يفرق بين، يطابق، يبرر، يوضح.
٢. يسمي، يتفرع منها، يصنف، يضع قائمة.
٣. يصف، يتفرع منها، يذكر لماذا، يعرّف، يعلل.
٤. يركّب، يتفرع منها، يُعدّ، يرسم، يضع، يؤلف، يبني.
٥. يرتب، يتفرع منها، يرتب حسب الهجائية، يرتب حسب الرتب، يضع قائمة بالترتيب، يراعي التتابع.

ثانياً: المجال الانفعالي (الوجداني)

إنه من الصعب قياس نواتج التعلم في المجال الانفعالي إذا ما قورن بالمجال المعرفي وذلك لأسباب عدة:

١- صعوبة السّمة المقاسة.
٢- صعوبة إعداد مقاييس لقياس السّمات في هذا لمجال.

٣- صعوبة تحليل وتفسير النتائج.
٤- صعوبة صياغة الأهداف في المجال الانفعالي.
٥- تتمتع السمات الانفعالية بدرجات ثبات منخفضة نسبياً في المراحل العمرية الدنيا مما يؤدي إلى شعور المدرسين بأنّ قياسها مضيعة للوقت. ومهما بلغت هذه الصعوبات من الحدة إلاّ أنه لا يمكن إغفال الجانب الانفعالي لأنه لا يمكن فصل نواتج التعلم عن بعضها بعضا.

صياغة الأهداف الانفعالية وقياسها:

يظهر في العبارة الهدفية ناتج التعلم أو السلوك الظاهري الذي يرتبط بالسمة المقاسة. فعندما يضع المعلم أهدافاً تدريسية معرفية في مبحث معين فهي بمجموعها تشكل مظاهر سلوكية قابلة للقياس لسمة غير ظاهرة تماماً هي سمة التحصيل، كذلك كما هو حاصل للأهداف في المجال الانفعالي الوجداني. فعندما تكون السمة الانفعالية هي الاتجاه نحو مبحث العلوم مثلا أو الرياضيات أو الاجتماعيات فإن الهدف العام هنا هو "يطور الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو مبحث العلوم" ولتحقيق هذا الهدف لا بدّ أن يتم تحديد السلوكيات الظاهرية التي يمكن أن يقوم بها الطالب كمؤشرات على وجود الاتجاه لدرجة معينة سواء أكان إيجابياً أم سلبياً مثل:

(١) يقرأ الطالب الكتب العلمية في أوقات المطالعة.
(٢) يشارك في عمل مستنبطات علمية.
(٣) يثابر على إجراء التجارب المخبرية.
(٤) يهتم بجمع المقالات العلمية من الجرائد والمجلات.
(٥) يتابع البرامج العلمية في وسائل الإعلام.

إن مثل هذه المظاهر السلوكية قد لا تدل على تكوين الاتجاه وقد لا تتعدى مرحلة الاستجابة سواء أكانت استجابة رضى وارتياح أم استجابة طاعة. لكن تكرار هذه السلوكيات في مواقف طبيعية هي مؤشر وجود هذا

الاتجاه. لذلك فإن تحقيق الأهداف الانفعالية قد يستغرق وقتاً طويلاً نسبياً كأن يكون فصلاً أو سنة أو حتى مرحلة دراسية.

لقد قام العالم كاتل وآخرون، باستخلاص أهم المؤشرات أو السلوكيات الظاهرة التي تدل على تكوين الاتجاه منها:-

١. المبالغ النقدية التي يصرفها الفرد على نشاط معين.
٢. الزمن الذي يقضيه الفرد في ممارسة النشاط.
٣. السرعة في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بنشاط معين.
٤. توافر الوثائق والسجلات والمقالات والمذكرات ذات العلاقة.
٥. الاستجابة اللفظية التي يعبر عنها الفرد في أدوات قياس الاتجاهات أو غيرها من السمات الانفعالية مثل:

قوائم الشطب ومقاييس سلالم التقديرات كمقياس "ليكرت"

تصنيف الأهداف في المجال الانفعالي:

أشهر من كتب في هذا المجال عالم تربوي اسمه (كراثول) يضم هذا المجال ما يتعلق بالميول والاتجاهات والقيم.

ويتكون هذا التصنيف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة بصورة هرمية (وبعض هذه المستويات له مستويات فرعية) وهي كما يلي:

١- الاستقبال: Recieving

وهو أدنى درجة بالمستويات في المجال الانفعالي إذ إن ناتج التعلم يقع بين الوعي بوجود مثيرات إلى الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين مثيرات عدة منافسة.

أمثلة:

أ- يبدي الطالب اهتماما بدراسة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد.

ب- يسأل الطالب عن موعد محاضرة تصميم التدريس القادمة دون غيرها.
جـ- يطلب الطالب من المعلم كتابة اسم الكتاب الذي يبحث في موضوع الحج.

٢- الاستجابة: Respoinding
يشارك الطالب في هذا المستوى بشكل فاعل سواء كانت استجابة طاعة أم تطوع أم متعة.

أمثلة:

أ- يقرأ الطالب الكتب المقررة المتعلقة بتصميم التدريس. [طاعة]
ب- يقرأ الطالب قراءات إضافية حول مادة تصميم التدريس. [تطوع].
جـ- يقرأ الطالب كتب علم النفس بشكل عام. [متعة].

وفي هذا المستوى تتشكل ميول الطالب، لذلك تسمى الأهداف بهذا المستوى "أهداف الميول".

٣- التقييم: Valuing
يظهر الفرد بهذا المستوى سلوكاً يدل على التزام ذاتي بما هو مقتنع به ويعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه.

أي يكون سلوكه موجهاً وذا قيمة بالنسبة له، أي إن السلوك الذي يقوم به الفرد يظهر على بداية تكوين اتجاهات محددة عنده.

إذن تعد هذه الأهداف هي أهداف الاتجاهات والتقدير.

أمثلة:

أ- يقدر الطالب دور العرب والمسلمين في حفظ العلوم.
ب- يطور الطالب اتجاهاً إيجابياً نحو المدرسة.
جـ- يثمن الطالب نضال الشعب الفلسطيني الطويل لنيل حقوقه واسترجاع أرضه.

٤- **التنظيم:** Organization

بهذا المستوى يبدأ الفرد بمقارنة بين القيم، ثم يتخذ لنفسه نظاماً قيمياً خاصاً به وفلسفة محددة في حياته، بعد أن يصدر حكماً على كثير من القيم المتصارعة التي مرت بحياته وبخبرته. لذلك يمكن القول إن هذه الأهداف تركز على تطوير النظام القيمي أو بداية ظهور فلسفة خاصة بالفرد نفسه.

أمثلة:

أ- يكون الطالب مسؤولا عن الأعمال التي يقوم بها [تحمل المسؤولية].

ب- يحدد الطالب مستوى طموحه الواقعي ضمن قدراته.

جـ- يلتزم الطالب قولاً وعملاً عما يصدر عنه من سلوك.

٥- **التمييز "الوسم بالقيمة"** Value Complex:

يتميز الفرد في هذا المستوى عن غيره بشخصية متفردة، مع ثبات في مواقفه المتكاملة في اتجاهاته، وميوله، وقيمه، وتكون نظرته شاملة للإنسان، وللكون وللحياة.

أمثلة:

أ- يكون الفرد واعياً سياسياً.

ب- يمارس الفرد عادات صحية.

جـ- يقول الحق.

د- يراعي الطالب الدقة العلمية والموضوعية في أحكامه.

هـ- يتروى في إصدار الأحكام.

ثالثاً: المجال النَّفْس حركي:

يشمل هذا المجال السلوكيات التي يقوم بها الفرد وبخاصة بوساطة الجهاز العضلي مثل -الحبو -المشي -الركض -السباحة- الكلام - الكتابة

-الطباعة -اللعب بأنواعه والرسم -وصنع اللوحات -وإجراء التجارب المخبرية.

ومما يميز هذا المجال عن غيره من المجالات ما يلي:

١- اختلاف درجة تركيز المدرسة على تنمية هذه السلوكيات وتحقيق الأهداف في المراحل العمرية والدراسية المختلفة، وذلك لاختلاف دور النضج والتعلم في تحقيق الأهداف لهذا المجال.

فمثلاً يبرز دور التدريب والتعلم في الكتابة، لكن لا تتم عملية الكتابة المتقنة إلا بعد أن يتم النضج وبدرجة مقبولة للطالب ليصبح قادراً على مسك القلم، والضغط عليه وتحريكه بالاتجاهات المختلفة.

٢- تفاوت دور الجهاز العضلي في القيام بالسلوكيات الحركية من فرد لآخر وتآزر هذا الجهاز مع الجهاز العصبي وأعضاء الحس الأخرى.

فمثلاً الطرق على مسمار يحتاج إلى قوة عضلية لكنه يحتاج أيضاً إلى الدقة والمهارة بحيث لا تأتي الضربةعلى يده أو إصبعه.

٣- اختلاف التركيز على الأهداف الحركية من مبحث دراسي إلى آخر، فهي واضحة في التربية الرياضية والمهنية عنها في العلوم والطب والهندسة. ويصعب وضوحها في اللغات والدروس النظرية.

٤- يصعب تصنيف الهدف بأنه نفس حركي فقط لأنه متداخل مع خصائص الأهداف الأخرى المعرفية والانفعالية.

٥- بما أنّ للنضج والتعلم دوراً في ظهور السلوكات الحركية فإن الأهداف في هذا المجال كغيرها من الأهداف في المجالات الأخرى هرمية التكوين، بمعنى؛ أن مدى تحقيق هدف معين يعتمد على مدى تحقيق هدف آخر سابق له.

تصنيف الأهداف في المجال النفس حركي:

إن الخطوة الأولى في تصنيف الهدف هووفق المجال ومن ثم تصنيفه وفق المستوى، على الرغم من صعوبة تصنيف الأهداف النفس حركية وتداخلها

في المجالات الأخرى، إلا أنه جرت محاولات كثيرة لتصنيفها من تربويين عدة.

إلا أنه كـان تصنيف لاثنين منهم همـا سـمـبـسـون (١٩٦٦م)، وهـرو (١٩٧٢م) ويشترك التصنيفان في أنهما هرميان، وأنّ كل هدف نفس حركي لا بدّ أن يشمل خصائص المعرفة والانفعال، وهما:

أ- **تصنيف سمبسون:**

يُعَدُّ هذا التصنيف من التصنيفات الهامة ويوجد به سبعة مستويات للأهداف النفس حركية هي:

١- **الإدراك:** Perception

وهو أدنى مستوى يشغل به الفرد أعضاء الحس بعد إثارتها.

مثال: يحدد الطالب الأدوات اللازمة لصنع خريطة مجسمة.

٢- **التهيؤ:** Set

يكون الطالب بهذا المستوى مستعداً عقلياً وجسمياً وانفعالياً للبدء بالقيام بالسلوك الحركي.

مثال: يستعد الطالب لإلقاء قصيدة شعرية أمام الطلاب داخل الصف.

٣- **الاستجابة الموجهة:** Guided Response

يكون فيه الطالب قادراً على القيام بالسلوك الحركي المرغوب فيه أو قادراً على تقليد السلوك.

مثال: يعيد الطالب الحركات الرياضية التي يقوم بها المعلم أمامه.

٤- **الآلية أوالتعويد:** Mechanism

يستطيع الطالب بهذا المستوى القيام بالمهارات الحركية غير المعقدة وتكون بشكل آلي بالنسبة له لكثرة تكراره القيام بها.

مثال: يقوم الطالب بتشغيل جهاز الفيديو لعرض فيلم علمي أمام الطلاب عندما يطلب منه.

٥- **الاستجابة العلنية المعقدة:** Complex Over Response

ينجز الطالب الحركات المعقدة وبدرجة عالية من الدقة والكفاءة وبسرعة

فائقة.

مثال: يعمل الطالب نموذجاً دقيقاً يمثل الكشاف الكهربائي ذا الورقتين الذهبيتين.

٦- التكيف: Adaptation

يتم فيه إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يناسب الأوضاع المستجدة مع ما يتطلبه هذا السلوك من دقة.

مثال: يرتب الطالب أدوات التربية الفنية لتشغيل حيزاً أقل داخل المشغل عند القيام بالرسم.

مثال آخر: ينقح الطالب خريطة مجسمة من الجبص تمثل العالم العربي.

٧- الأصالة والإبداع: Origination

يقوم بتطوير سلوك حركي يظهر فيه الإبداع والأصالة، ولم يكن لأحد أن وصل لمثل هذا العمل المبدع قبله.

مثال: يصنع الطالب وسيلة تعليمية من خامات البيئة المحلية تستعمل في العلوم.

ب- تصنيف هرو:

عُدَّ هذا التصنيف أكثر شمولاً من تصنيف سمبسون وذلك لتعدد مستوياته الفرعية ضمن المستويات الأساسية له لكن لا توجد مؤشرات على أن التصنيفين السابقين أصدق من الآخر، كذلك لا يهتم المربون بأهداف المجال النفس حركي بشكل عام كثيراً كما هو الحال في المجال المعرفي.

وأهم هذه المستويات ما يلي:

١- الحركات الانعكاسية: Reflex Movements

وغالباً ما تكون حركات لا إرادية وتظهر في مرحلة الطفولة أكثر من المراحل العمرية الأخرى، وهي إمّا: حركات انعكاسية للحاجات

الأسـاسـيـة أو منعكسـات لحـفظ التـوازن والحـركـات الدفـاعـيـة. مـثـال: إغماض جفن العين عند النفخ عليه.

٢- **الحركات الأساسية:** Basic Fundamental Movementes

وتشـمل حـركات انتقالية مكانية مثل: المشي -القفز- التسلق وحـركات تنظيـمـيـة مـثل مـا يحـدث عند الرسم أو الطبـاعـة أو اللعب. وللنضج دور كبير في إتقان هذه الحركات.

٣- **القدرات الإدراكية:** Ber ceptual abilities

وهي حركات عضلية حسية لها علاقة بالقدرات المعرفية لدى الطالب.

مثل: القدرة على التآزر بين الرّجل والعين لإيقاف كرة القدم.

أوالتمييز بين أنواع العملة عن طريق اللمس باليد.

٤- **القدرات الجسمية:** physical obilities

حـركـات تتـصف بالقـوة والرشـاقـة والمرونة والتـحـمل وتركـز على الجـسم السليم.

٥- **الحركات الفنية:** Skilied Movements

وهي القدرة على القيام بحركات عضلية عالية في الإتقان.

مثال: طباعة ٤٠ كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة.

٦- **الحركات الاتصالية:** Mon discursive Communcation

يتم فيها توصيل المعلومات بطريقة صحيحة وموضوعية وتواصلية.

مثل: تعـابيـر الوجـه أو عن طريق توصـيل رسـالة مـا بالتـمـثـيل. وتعـد هذه الحركات غاية في المهارة.

الفصل الثاني

خصائص المادة الدراسية

الفصل الثاني

خصائص المادة الدراسي

عادة تكون خبرات الطالب التعليمية مبنية على المحتوى التعليمي الذي يدرسه، كما أنّ المحتوى هذا يجب أن يدعم الأهداف المرسومة، وحاجات الطلاب المرجوة. كما يعد المحتوى بالنسبة لغالبية المعلمين هو الأساس التعليمي الذي يبدأون به عند تعليمهم للطلاب وهو الممارسة المعتادة في التعليم المبني على الموضوع. ويعد الكتاب المقرر المرجع التعليمي الرئيسي الذي يقرر الأهداف الخاصة، وكل التعليم يتمركز حول هذا الكتاب المقرر.

وعادة عند بناء أو تطور الخطة التعلمية يجب أن نبدأ بالكتاب المقرر وهو يعد أحد المصادر الهامة التي نختار منها محتوى الموضوع، فالمحتوى في معظم مجالات الموضوع ديناميكي متغير، فعلى المعلمين دائماً أن يراعوا ما هو جديد وأن لا يأخذهم تقديس المقرر عليهم ومواكبة التغيير من مقالات، ومجلات وأفلام، وجرائد، ومستشارين ذوي خبرات عملية، ومصادر أخرى للمحتوى. ويشمل المحتوى للمادة الدراسية ما يلي:-

١- **المعرفة**: وهي تشمل الحقائق والمعلومات.

٢- **المهارات**: وتشمل العمليات وطرائق التعلم متدرجة بخطوات الظروف والمتطلبات.

٣- **الميول والاتجاهات**: وهي تحتاج لوقت طويل لتكوينها عند المتعلم وهي خاصة لكل مبحث دراسي.

وكما سبق فإن الأهداف العامة ترسم مسبقاً وفق فلسفة الدولة أو المؤسسة أو المنظمة، ثم يتم اختيار المادة أوالمحتوى التعليمي الذي يحقق هذه الأهداف العامة. وبعد وجود المحتوى التعليمي أوالمادة الدراسية المقررة توضع الأهداف الخاصة والتي يمكن تحقيقها من خلال المحتوى التعليمي الموجود بين أيدي الطلاب والمعلم.

وعادة نبدأ الأهداف من السهل ثم نتدرج إلى المعقد. أي نبدأ بحقائق ومعلومات ونتجه نحو المفاهيم والمبادئ والقوانيين والمستويات الأكثر تجريداً.

وبما أنّ الأهداف مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى، فإنّ ترتيب المحتوى يجب أن يكون من السهل إلى الصعب.

وهذا يعني أن أجزاء معينة من المحتوى يجب أن تتقن وتفهم جيداً وتعد أساساً للتعلم اللاحق، وبهذا يكون الفهم أسهل والاحتفاظ بالمادة وتذكرها يستمر لمدة أطول عند الطالب.

مثال: ما الأسباب الشخصية لهجرة الشباب للغرب؟

الإجابة:

١- عدم الاستقرار.
٢- الرغبة في بداية جديدة.
٣- الشعور بالحرية.
٤- الحصول على الثروة.
٥- الحصول على سكن جميل.
٦- الحصول على أرض واسعة رخيصة.

ولكل مادة دراسية خاصية معينة ولكن يمكن التركيز على المحتوى [الكتاب المدرسي] بالطرق التالية:

أ- الندوة: Panel Discussim

وهو الطلب من مجموعة من الأطفال لا يزيد عددهم عن ٦ قراءة الدرس في البيت بوعي وفهم عميقين ثم يقومون بمناقشة هذا الموضوع بينهم وأمام الطلبة جميعاً لمدة تقع بين ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة، ثم يفسح المجال بعد ذلك لبقية الأطفال ليوجهوا الأسئلة إليهم. ولا يستحسن تدخل المعلم إلا في النهاية عند إغلاق الدرس والمقصود بإغلاق الدرس هو:

عملية التلخيص المكثف لما توصل إليه أعضاء الندوة ويتم فيها تصويب الأخطاء التي يمكن أن يكون الأطفال قد وقعوا فيها ثم يتم إغناء الموضوع ببعض المعلومات ودون ازدحام.

ومن الضرورة ان يتم توزيع الأدوار بين أعضاء الندوة، وعلى المعلم ألاّ ينزعج كثيراً إذا لم ينجح الطلاب من المرة الأولى أو الثانية أو الثالثة، لأن مثل هذا الأسلوب القيم يحتاج إلى تدريب مستمر، كما إنه لا بدّ من تشجيع الأطفال المستمعين للندوة على الإنصات وكتابة الأسئلة والتعليقات.

ويفضل أن يقوم المعلم بإدارة الندوة في البداية، كما إنه لا تعقد الندوة بعد شرح المعلم للدرس أبداً بل قبل الشرح.

ب- المنتدى: Symposium

يتم فيه الطلب من مجموعة من الطلبة (٣-٤) أطفال يقوم كل واحد منهم بالتكلم منفرداً بضعة دقائق وتكون محددة سلفاً عن جزء من الموضوع، ويقوم بقية الطلبة بتوجيه الأسئلة إليه ثم يقوم الثاني والثالث والرابع وهكذا، بشرح الجزء المخصص له.

وفي النهاية يتم توجيه أسئلة عامة من بقية الطلبة إلى الأعضاء الذين تحدثوا، والأسئلة تكون إما شفوياً أو تحريريا. ولا يحق بأي حال من الأحوال تدخل المعلم إلاّ عند إغلاق الدرس.

جـ - هيئة الثقات: Brains trust

تتم باختيار مجموعة من الطلبة وتعد ثقة عند المعلم والطلبة أنفسهم ولا يزيد عددهم عن خمسة طلاب يقرأون الدرس أو الموضوع مسبقاً في البيت ثم يجيبون عن أسئلة الطلاب الآخرين داخل الصف بعد أن يقرأ طلاب الصف الدرس أو الموضوع بالبيت أيضاً. ولا يتدخل المعلم إلاّ عند إغلاق الدرس.

د- الحلقة الدراسية: Seminer

هذا النوع من أنواع التعلم يتم باستعمال الكتاب المدرسي أو المحتوى التعليمي عند الطلب من الطلاب جميعهم قراءة الدرس في البيت. ثم الإشارة إلى النقاط الصعبة ليسألوا عنها في الصف. وتتم إدارة النقاش من المعلم أولاً ثم يكلف الطلبة بإدارة النقاش في المرات اللاحقة.

هـ- المناظرة: Debate

يتم فيها تقسيم الطلاب في الصف إلى فريقين، يقرأ كل فريق الدرس جيداً ويحدد أسئلة، ويتهيأ للإجابة عن أسئلة الفريق الآخر، ثم يقوم المعلم بتسجيل الإجابات الصحيحة لكل فريق، ثم يقرر المعلم من هو الفريق الفائز.

ويمكن في مرات لاحقة أن يقوم أحد الطلاب بإدارة المناظرة ولا يتم تدخل المعلم إلاّ عند إغلاق الدرس.

و- مجموعة العمل: Working Groups

يقسم طلاب الصف إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بعمل ما أو

بالإجابة عن الأسئلة بشكل جماعي. ويتم توزيع العمل بين المجموعات ويتم تبادل الأدوار بينهم، ثم يتم عرض نتاج تعلم المجموعة على بقية المجموعات الأُخَر لإبداء رأيهم فيه.

ز- مجموعات التعلم التعاوني: Cooperative Learning Groups

في هذه الاستراتيجية من التعلم يتم تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات متباينة في التحصيل، ولا يزيد عدد أفراد المجموعة عن "٦" أعضاء، تضم طلبة من ذوي التحصيل المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، ويجلسون وجهاً لوجه ويتم التآزر [الاعتماد المتبادل] بينهم تحت شعار [نسبح معاً أو نغرق معاً].

ويكون عمل أعضاء المجموعة تتابعي: أي أن عمل الفرد يفيد المجموعة بمعنى أن نجاح الفرد من نجاح المجموعة، ونجاح المجموعة من نجاح الفرد، ويتحمل كل من في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان تعلم المادة المقررة، كما تتحمل كل مجموعة المسؤولية في التغذية الراجعة والتقويم ومساعدة الأعضاء بعضهم بعضاً. وتتشكل مجموعات التعلم التعاوني كما أسلفنا من أعضاء متمايزين في قدراتهم الأكاديمية.

ويقتصر دور المعلم على الإشراف العام وتشكيل المجموعات وإعطاء التغذية الراجعة عند الحاجة وتقويم العمل.

ومن الأدوار التي يتناوب عليها أعضاء المجموعة كما يلي:-

١- **القائد:** ومهمته عضو ارتباط بين المعلم والمجموعة ويساعد على إلزام صاحب كل دور للعمل بجدية ويدير النقاش بين أعضاء المجموعة بهدوء تام. لأن الصوت العالي عدو للتعلم التعاوني

٢- **القارئ:** يقوم بقراءة نص خارجي أو من الكتاب المدرسي المقرر، أو ما جاء في التقرير النهائي لكل حصة، على مسامع أعضاء المجموعة قبل توقيعهم عليها.

٣- **الملخِّص:** ومهمته تحديد الخُلاصات والإجابات.

٤- **المقوِّم [المصوِّب]:** ومهمته تصويب الأخطاء التي قد يقع فيها أحد أعضاء المجموعة.

٥- **المسجل:** يسجل قرارات المجموعة ويحرر التقرير الذي أعدته المجموعة بعد اعتمادهم الإجابة المطلوبة.

هذه الأدوار ليست ثابتة بل متغيرة في كل حصة تالية لكل عضو، ويستحسن أن يضع كل فرد من أعضاء المجموعة بطاقة على صدره يكتب عليها الدور الذي يمثله.

وفي نهاية الحصة يحتفظ المعلم بهذه البطاقات ليعيدها إلى الطلاب في حصة أخرى. وتوجد أدوار أخرى إذا كان عدد أفراد المجموعة أكثر من (٥).

مثال:

الباحث: الذي يحصل على المواد المطلوبة للمجموعة ويتواصل مع المجموعات الأخر.

المراقب: الذي يلاحظ جودة التعاون في المجموعة ويرصده.

المشجع: الذي يعزز إسهامات الأعضاء عند الإجابة الصحيحة أوالسلوك المرغوب فيه.

وكما أسلفنا لا توجد كلمة مطبوعة مقدسة سوى كلام الله سبحانه وتعالى

فلا يعني أن الكتاب المدرسي مقدس ولا يأتيه الباطل من أمامه أو من خلفه أو من بين يديه، لذا على المعلم أن يتفهم خصائص طلابه جيداً وأن يربط المادة الدراسية والمحتوى التعليمي بالبيئة المحلية التي يعيش فيها الطالب، ويراعي الأحداث الجارية ولا يتوانى عن وضع نص خارجي يساعد على فهم الأحداث ويربط المنهاج المقرر بالواقع العملي والحياتي للطالب، ويكون هذا النص مرافقاً للمنهاج في حصة أو أكثر، ويخدم موضوعا من المحتوى التعليمي، وهذا النص الجديد يعامل كما يعامل الكتاب المقرر وتوضع عليه أسئلة عدة منها:

١. ما الأشخاص الذين تناولهم النص.
٢. ما الكائنات الحية التي تحدث عنها النص.
٣. لخص النص بعبارة لا تزيد عن ثلاثة أسطر.
٤. ما الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص.
٥. اعط عنوانا من عندك للنص.
٦. ما الأسماء التي وردت بالنص.
٧. اذكر الحقيقة الثابتة التي وردت بالنص.
٨. اذكر السلوك المرغوب فيه الذي ورد بالنص.
٩. اذكر السلوك غير المرغوب فيه الذي ورد بالنص.
١٠. اذكر علامات اسم الاستفهام الواردة بالنص.
١١. اذكر علامات التعجب الواردة بالنص.
١٢. اذكر العادة الاجتماعية الواردة بالنص.
١٣. اذكر أحد التقاليد الواردة بالنص.
١٤. اذكر المبدأ الوارد بالنص.
١٥. اذكر القيمة الدينية الواردة بالنص.
١٦. اذكر الكلمات الجديدة عليك الواردة بالنص.
١٧. اكتب أسئلة جديدة من عندك حول النص.

الاختبار القبلي (الفحص الأولي، السلوك المدخلي)Pretest

يسميه بعض المعلمين بالاختبار التصنيفي وآخرون التشخيصي وأسلم تسمية باعتقادي هو الاختبار القبلي pretest إذ أنه يحدد خلفية الطالب الثقافية حول موضوع معين ثم يعطي مؤشراً ودليلاً لتقسيم الطلاب إلى مجموعات وفق مستوى استعدادهم للتعلم وبهذا الاختبار يكوّن المعلم (الباحث) معلومات عن كل فرد. وبالتالي يستطيع المعلم التخطيط السليم لنشاطات تعليمية مناسبة لطاقات وقدرات الطلاب، ويكون الطالب مهيئاً للموضوعات الجديدة ويخلق عنده عدم التوازن وتصبح عنده دافعية مناسبة للتعلم.

كما إن الطالب لا يضيع وقته في أشياء يعرفها سلفاً لذلك يستطيع الاختبار القبلي تحديد الخط القاعدي للطالب حول موضوع معين والمقصود بالخط القاعدي المعلوماتي هو:

الموقف التعليمي الذي يكون فيه الطالب مهيئاً لتقبل واستيعاب معلومات جديدة، لم تكن ضمن البنى العقلية لديه وليست ضمن خبرته التعليمية السابقة.

كما يفيد الاختبار في تحديد أثر برنامج تعليمي صمم خصيصاً لتقديمه لطلاب معينين في موضوع معين. إذ سيقدم هذا الاختبار القبلي قبل البدء بتنفيذ البرنامج والذي سيستمر لفترة زمنية معينة تمتد أسابيع أو أشهر ثم يطبق الاختبار القبلي اختباراً بعدياً ببنوده كاملة دون تغيير على الفئة الطلابية نفسها بعد الانتهاء من التجربة، وملاحظة مدى تأثير هذا البرنامج التعليمي المصمم على معلومات وتحصيل الطلاب. وقد يسمى هذا الاختبار البعدي في بعض الحالات اختبار التقويم. وقد يستعمل بعض الباحثين بدل الاختبار استبانة معينة وقد يسميها بعضهم تجاوزاً استبيان أولية للبحث ولا يكون له طابع رسمي.

وللطلاب الكبار عادة تقيس الاستبانة مستوى المهارة والمعرفة والاتجاهات

والميول بتعمق أكثر من أسئلة الاختبار الأولي القبلي.

وقد يستعمل الاختبار القبلي على مجموعتين من الطلبة، تصنف الأولى مجموعة ضابطة "تقليدية" وهي التي لا يطبق عليها البرنامج التعليمي المصمم.

والثانية تسمى المجموعة التجريبية (مجموعة المعالجة) وهي التي يطبق عليها البرنامج التعليمي المصمم وعنها يقاس أثر هذا البرنامج عند مقارنة نتائج تعلم المجموعة الضابطة أو التقليدية.

إن نتائج الاختبار القبلي تمكن المعلم من تنظيم وتصنيف طلابه بكفاءة عالية حول موضوع معين ووضعهم في فئات معلومة. كما إنه يمكن أن يزيد من اهتمام الطلاب حول دراسة الموضوع الجديد بسبب خبرتهم الأولية بالموضوع ويثير اهتمامهم نحوه.

لهذه الأسباب السابقة جميعها بات من الضروري استعمال الاختبار القبلي أو السلوك المدخلي للطلاب عند تدريسهم موضوعات جديدة.

وحفاظاً على نفسية الطلاب من أن يصابوا بالإحباط أو الفشل بفعل الاختبار القبلي، فيجب أن نعلمهم مسبقاً أن نتائج هذا الاختبار ليس لها علاقة بعلاماتهم أو درجاتهم الصفية.

ومن هنا يمكن أن نضيف نتائج جديدة وفوائد عملية لهذا الاختبار من حيث علاقتها بالتخطيط التربوي.

إذ إنّ نتائج الاختبار القبلي ضرورية لحذف أو تعديل أو إضافة أهداف للبرنامج التعليمي المقترح بعد أن يتم تحليل نتائج هذا الاختبار.

الفصل الثالث

النشاطات والمواد التعليمية التعلمية

الفصل الثالث

النشاطات والمواد التعليمية التعلمية

توضع النشاطات والمواد التعليمية التعلمية مسبقاً قبل وضع الأهداف الخاصة لأنهاتعد وسيلة ناجحة لتحقيق الأهداف، لكن قد يحدث أحيانا أن نحضِّر هذه النشاطات والمواد بعد صوغ الأهداف الخاصة.

كثيراً ما نسمع في مجال التربية ببعض التعابير الأكثر فعالية (أكثر كفاية)، (أحسن طريقة) وذلك لوصف ما يجب عمله لتنفيذ الخطة التعليمية. لكن هذه التعابير حقيقةٌ متروكةٌ للشخص المنفذ مع اختلاف وسائل التنفيذ، والمهم بالنهاية هو تحقيق الهدف.

ومن وجهة نظري لا توجد حقاً طريقة مثلى للتدريس تحقق الهدف ولا طريقة تعد الدواء الشافي لكل داء، فقد تصلح طريقة أو أسلوب مع طلاب في بيئة ما هي نفسها قد لا تصلح لطلاب آخرين في بيئة أخرى، أو في بيئة مماثلة مع اختلاف خصائص الطلاب، أو اختلاف البيئات التعليمية، أو اختلاف المدرسين، أو اختلاف المناخ الفيزيقي.

والهدف الأساسي هو المساعدة في اتخاذ قرارات الاختيار لنشاطات تعليمية ضرورية، حتى يتمكن الطلاب من بلوغ الأهداف على مستوى مقبول من التحصيل في مدة زمنية معقولة، وتأتي في النهاية نتيجة التعليم والتعلم متصفة بالكفاية والفعالية.

ولا يمكن إغفال الخبرات التي يمتلكها المعلمون مسبقاً تحت إشراف

المدرسة وهذا ما يسمى بالمنهاج غير المرئي Tenvisble Curiculum أو المنهاج الخفي Hiden Curiculum، الذي يهتم بتلك الجوانب غير المخطط مسبقاً أو غير المقصودة من جانب المنهج الرسمي.

وهم يشيرون إلى أن بعض الخبرات المنهجية المخطط لها مسبقاً قد تم إعدادها أو تصميمها من أجل تعليم الطلاب مهارة معينة مثل: الكتابة أوالقراءة مثلاً.

وقد تجعل الطلاب يكرهونها لأنها جزء من المنهج المدرسي حتى لو لم تكن هذه الخبرات غير مخطط لها مسبقاً وليست من الخبرات التي هدفت إلى تحقيقها.

لذلك يجب أن تبقى البحوث المدرسية التي هدفت إلى تحقيقها.

فالمدرسة تختلف عن كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فالأسرة والمسجد والمكتبة، والمصنع، والمتجر، والمزرعة، والإذاعة، والتلفاز، لها منهجيتها الخاصة بها، ومع ذلك فإن المدرسة والكلية والمعهد والجامعة هي وحدها المسؤولة عن إعادة تنظيم المعارف، والمهارات المتعلقة بالخبرة البشرية، من أجل تحقيق وتطور الأجيال.

وللمدرسة وظيفة تشتمل على برنامج نظامي للعملية التعليمية التعلمية بحيث لا يمكن مقارنتها بأي مؤسسة أخرى فعند الحديث عن أي مؤسسة تربوية سرعان ما يتبادر للذهن عن المدرسة أو المعهد أوالجامعة، رغم قيام بعض المؤسات الأخرى بممارسة بعض الأدوار التربوية.

فالمدرسة والمعهد والجامعة تشتمل على مكتبات خاصة بها وأشياء أخرى،

لكن المكتبات العامة والمتاحف والمصانع والإذاعة والتلفاز لا تحتوي على مدارس أو معاهد أو جامعة تابعة لها.

لقد اختلف علماء المناهج ومصممو التدريس في تعريف المنهج المدرسي، فبعضهم يعده خبرات ونشاطات تم التخطيط لها مسبقاً.

وآخرون عدوه خبرات تعليمية امتلكها المتعلمون سابقاً تحت إشراف المدرسة وفريق ثالث يركز على الأنشطة اللاصفية في المنهج المدرسي.
وفريق رابع يعده الحياة الموجهة.

ولكن جميعهم يهتمون بالخبرات والنشاطات وأهميتها للمنهج المدرسي سواء أكانت مكتسبة أم مخططا لها أم خبرات حياتية موجهة أم ضمن الحياة.

لذلك يمكن القول إنه من الضروري أن يحدث التفاعل بين التلميذ والبيئة المحيطة به. أي إن على الطالب المتعلم أن يكون مشاركاً نشطاً لدرجة أن بعض مظاهر البيئة من حوله تثير اهتمامه وتدفعه إلى الاستجابة إليها.

وعلى المعلم ان يزود طلابه بالخبرات والأنشطة التعليمية الهادفة، وعلى المتعلم ان يقوم هو بنفسه بالعمل الأساسي بالنشاط واستعمال الخبرة التعليمية.

ومع ذلك فإن المعلم يستطيع أن يزود التلاميذ بالخبرة والأنشطة التعليمية الضرورية عن طريق تهيئة الظروف والمواقف التي تدفع المتعلمين للاستجابة إليها.

لذلك عليهم أن يتفهموا اهتمامات التلاميذ وخلفياتهم، إلى الحد الذي يستطيع معه أن يتنبأ المعلمون، بأن أي نشاط أو موقف تعليمي تتم تهيئته

للطلاب سوف يقابله ردود فعل من جانبهم يعزز جوانب التعلم المرغوب فيه فلقد بدأ أصحاب نظريات المناهج منذ عام ١٩٢٥م يستعملون عبارة الأنشطة للموقف التعليمي كي تشير إلى العناصر الأساسية للموقف التعليمي التعلمي مثل أنشطة القراءة والتسميع والإصغاء والأنشطة الرياضية والمخبرية.

ثم تطور مفهوم الأنشطة التعليمية إلى مفهوم الخبرات التعليمية التي تناسب التلاميذ مع المراعاة للفروق الفردية بينهم.

وقد تم التركيز على هذه الفروق الفردية بفعل ظهور الدراسات النفسية التي حددت مدى الاختلافات بين المدارس والصفوف الدراسية وحتى التلاميذ في الصف الواحد.

كذلك وجود ظاهرة تسجيل التلاميذ في المدارس من مختلف المجموعات العرقية والاجتماعية والاقتصاديةالتي أثرت في اهتمام التلاميذ وميولهم.

هذا وقد عمل كتاب جون ديوي ١٩٣٦م تحت عنوان:
[الخبرة والتربية: Expenence and Education]

الذي وضح فيه مفهوم الخبرة بأنه: التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي. ويشمل هذا التفاعل بعض تأثيرات النضج. إذ يحاول المتعلم تعديل ردود الفعل لديه في ضوء المطالب التي يتطلبها منه الموقف التعليمي، كما إنه يعدل أيضاً من الموقف التعليمي من خلال استجابته له.

أنواع الأنشطة أو الخبرات التعليمية:

توجد أنواع مختلفة من الأنشطة التي يجب على المعلم أن يعرفها جيداً

عند التخطيط اليومي للتدريس الفعال، بحيث تكون هذه الأنشطة متنوعة لتناسب الفروق الفردية للطلاب منها:

أ- الأنشطة أو الخبرات التعليمية الأولية:

تستعمل عادة لإثارة اهتمامات الطلاب لطرح الأسئلة أو فتح باب للنقاش الهادف، وهي مفيدة بل ضرورية للتلاميذ، إذ إنها تثير اهتمامهم نحو موضوع دراسي جديد.

فهي تستدعي من الطالب أن يبحث عن معرفة شيء ما، عن حادثة معينة، أو شخص معين، أو عن شعب من الشعوب، أو تجربة مخبرية، أو موضوع ديني أو قصيدة شعرية معينة، أو قاعدة لغوية، أو كتاب معين أو مشاهدة برنامج تلفزيوني تربوي له علاقة بالدرس الجديد أو سماع برنامج إذاعي ... إلخ.

ب- الأنشطة أو الخبرات التعليمية التطويرية:

تعد الأنشطة أو الخبرات التعليمية الوسيلة التي تحقق أهداف الوحدة التدريسية في المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم.

ويمكن استعمال النشاطات بوصفها وسائل للتعلم في أي مستوى دراسي وفي أي مادة تعليمية.

ويبين الجدول التالي مجموعة الأنشطة أو الخبرات التعليمية التطويرية التي يمكن الاستفادة منها بصورة أو بأخرى في أي وحدة تدريس.

الجدول رقم (١)

يبين مجموعة الأنشطة أو الخبرات التعليمية التطويرية

أنواع الأنشطة التطويرية	الأمثلة على تلك الأنشطة	الأهداف التي يمكن تحقيقها
البحث	تدوين الملاحظات –القراءة المقابلة –عمل الرسوم كتابة التقارير	يتدرب الطالب على مهارات جمع البيانات "المعلومات" يجمع الطالب البيانات المطلوبة يجيب الطالب عن الأسئلة المطروحة
العرض "التقديم" "الإلقاء"	وصف –إعطاء معلومات عرض أشياء –ربط الحوادث بعضها ببعض القيام بالتمثيل	يشارك الطالب في الأفكار مع الآخرين يتدرب الطالب على مهارات الاتصال المختلفة
الخبرات الإبداعية	الكتابة –الرسم –عمل المستنبطات والمجمات –التخيل –لعب الادوار	يعبر الطالب عن الأفكار الإبداعية يقوم الطالب بإغناء المادة التعليمية يعمل الطالب على إثارة اهتمام من حوله
الملاحظة والإصغاء	الملاحظة –زيارة الاماكن ذات الاهتمام –مراجعة بعض الأفلام أو الصور –الإصغاء النشط لسماع مسجل مثلاً.	يعمل على جمع المعلومات يكتب الطالب ما يلاحظه يقارن الطالب بين المعلومات المعطاة
التقويم	التلخيص –المقابلة وطرح الاسئلة السابرة –توجيه الانتقادات البناءة العمل على العصف الذهني	يقوّم الطالب مدى تحقيق الأهداف وملاءمتها يوضح الطالب الأهداف التي تجعله يعدل من الخطط المطروحة

جـ- الأنشطة وخبرات المناقشة:

المناقشة ضرورية داخل غرفة الصف حيث إنها تحقق المساهمة في أخذ المعلومات وإعطائها للآخرين ثم إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم ما تم إنجازه وتحديد الحاجات الضرورية ووضع الاحتمالات المختلفة واختيار أفضلها، عند اتخاذ القرار النهائي، كما إنها تعمل على توفير الوقت المناسب للمعلم لتقويم عمل المجموعات. وهنا يجب التوضيح بين مفهوم المناقشة Discussion ومفهوم الإجابة عن سؤال بطريقة التسميع Recitation.

حيث إن التسميع هو استرجاع المعلومات المحفوظة غيباً، أما المناقشة فهي تطبيق لمبدأ "خذ وهات" Give and take talke.

د- الأنشطة أو الخبرات الفنية أو الحرفية:

وهي ما يقوم بها الطلبة من أعمال مثل صنع لوحات اعلانات، تعلق داخل الصف أو المدرسة أو تجميع صور للظواهر الطبيعية أو الاجتماعية أو العلمية والتي يمكن استعمالها داخل غرفة الصف أو مستنبطات علمية أو مجسمات او أشكال هندسية للرياضيات أو نماذج تعليمية مثل: الجرس الكهربائي أو محرك سيارة أو دينمو (مولد كهربائي) أو مجلة حائط.

هـ- الأنشطة الختامية:

يظهر في هذه الأنشطة التقدم الذي حصل من نقطة البداية إلى ما وصل إليه الطلاب من عمل ويظهر فيها التعلم التعاوني للطلاب.

ويمكن للمعلم والتلاميذ أن يستعملوا الأنشطة الختامية هذه، لتقويم ما تحقق من أهداف.

وتعد المناقشة الصّفية من بين الأنشطة الختامية وبخاصة إذا كانت تشمل الأسئلة التي كان يطرحها الطلاب في بداية تدريس الوحدة.

وعلى المعلم ألاّ يهمل التقارير والأشكال التوضيحية في الأنشطة الختامية التي سيقدمها الطلاب له.

وفي النهاية يمكن القول إنه يجب على المعلمين أن يقوموا بالتنويع والتجديد بالتدريس، وأن لا يقتصر التدريس على طريقة أو أسلوب أو استراتيجية أو نمط معين في المواقف التعليمية والحصص الدراسية جميعها.

فإن ذلك قد يؤدي إلى النمطية والتقليد في الموقف التعليمي، مما يجعل هذا الأسلوب أو الطريقة التعليمية منفرة ومثبطة لعزائم المتعلمين، ولا يثير دافعيتهم للتعلم ويؤدي إلى الشرود الذهني والنسيان ويضفي جو الكآبة على الصف ويشعر الطلاب بأن اليوم المدرسي طويل وممل.

لذلك يجب استعمال أكثر من طريقة في الموقف التعليمي الواحد كأن يستخدم المعلم مدخل الأحداث الجارية في التمهيد للدرس والمناقشة، أو طريقة حل المشكلات أو الاستقصاء أو الاكتشاف. ويكثر من استعمال الأفلام والشفافيات والشرائح والتجارب وإشغال أكثر من حاسة للمتعلم، مما يؤدي إلى التعلم الإيجابي والفعال.

علماء النفس يقرون المبادئ التالية:

١- المتطلبات التعليمية القبلية: Pre Learning Proparation

يجب أن يكون الطالب قد أتقن التعلم الأساسي الذي هو متطلب سابق للتعلم الجديد، أي إن التعلم الجديد لا يمكن أن يفهمه الطالب إذا لم يكن قد أتقن المبادئ السابقة والتي يُبنى عليها هذا التعلم الجديد.

٢- إثارة الدافعية: Motivation

وهي حفز الطالب وإثارة رغبته للتعلم حيث إن نتيجة التعلم تكون اسهل وأكثر احتفاظاً بالمادة المتعلمة ولمدة أطول أيضاً عندما تتولد الدافعية عند المتعلمين.

٣- الفروق الفردية: Individual Difference

يجب تصميم خبرات تعليمية بحيث يقوم كل طالب بالسرعة التي تناسبه، وبمستوى القدرة التي تناسبه أيضاً، وأن يستعمل المواد والأنشطة التي تعد مناسبة بقدرٍ كبيرٍ له.

٤- المشاركة النشطة الفعالة: Active Participation

إن التعلم هو نشاط يقوم به الطالب لا المعلم لذلك يجب أن يوجه الطالب بانتظام لنشاطات المشاركة مع أقرانه .

ومهمة المعلم هي التيسير، والتسهيل، وتنظيم، وتوفير المواد للطلاب في أحسن شكل ممكن.

٥- الإنجاز الناجح: Successful achievement

يجب أن يعد التعلم بحيث نجعل الطالب متحديا عقلياً وناجحاً في إنجازاته في كثير من الأحيان حيث النجاح يولد النجاح، فكلما اكتشف الطالب أنه ناجحٌ في عملية ما، كلما حصل على الرضى عن عمله وحفزه ذلك للاستمرار في بذل جهوده.

٦- المعرفة بالنتائج: Knowldge of results

من المستحسن دائماً أن يطلع الطالب على نتائج تعلمه مما يزيد من دافعيته للتعلم ويتم ذلك بطرق عدة من خلال الاختبارات والمناقشات الجانبية وعرض الأفلام (إن أمكن) إذا كانت الحصص الدراسية متلفزة. لذلك لا بدّ من وجود فرص كثيرة للطالب لاختبار نفسه، لمعرفة مدى تقدمه، لأن مثل هذا التقدم

يولد عند الطالب استمرارية ودافعية مناسبة للتعلم.

٧- الممارسة: Practice

العلم بدون عمل لا فائدة منه، فالعلم النافع هو الذي يمارس في الحياة العملية. ويمكن أن يستفيد منه الطالب والمجتمع في المواقف اليومية ويكون قابلا للتطبيق باستمرار.

٨- عرض المادة: Rate of Presentation Material

عند عرض المادة التعليمية يجب أن ينظر إلى قدرات وإمكانات الطلاب أي يجب مراعاة الفروق الفردية بينهم. ويفضل عرض المادة بسرعة لكن إذا كانت المادة صعبة أو معقدة بالنسبة لقدرات الطالب فمن المستحسن عرض أجزاء صغيرة من محتوى المادة وفق برنامج متسلسل مدروس يشارك في تنفيذه الطالب ويحاول أن يقوم بالاختبار الذاتي.

٩-التتابع المتدرج للمحتوى: Graduated Sequencing of Content

يجب مراعاة المحتوى بطريقة تكون من السهل إلى الصعب وتكون المعلومات الواردة فيه منظمة وغير متناقضة، كما إنه يسهل اكتسابها والاحتفاظ بها لمدة أطول بحيث تبدأ بتعلم المعلومات والمعارف والحقائق والمبادئ ثم تنتهي بالمستويات العقلية العليا، ويجب الاستفادة من طريقتي الاستقراء والاستنتاج في التعلم.

١٠- اتجاهات المعلم: Instructor Attitudes

للمعلم دور كبير في تكوين الاتجاهات الإيجابية أو السلبية للطلاب في عملية التعلم بشكل عام، وللمواد الدراسية التعلمية بشكل خاص.

فعند قيام المعلم بتصميم النشاطات المدرسية لا بدّ من الرجوع إلى المبادئ السابقة وبالتالي يستطيع أن يوفر للطالب فرصاً كثيرة ويشحذ قدراته الإبداعية.

الفصل الرابع

الخدمات المساندة

الفصل الرابع

الخدمات المساندة

من الضروري التخطيط بشكل سليم لتنفيذ خطة التصميم التربوي، فقد يحدث لبعض التربويين أن ينسى بأن يأخذ في الاعتبار خدمات الدعم التي سيحتاجون إليها مثل: المال– التسهيلات –التجهيزات –وقت الأشخاص المشاركين في الخطة التربوية، ولا يتذكرون ذلك إلاّ عند مجيء زمن استعمال التجهيزات المعنية أو الخدمات الأخرى. وتعد مثل هذه العملية ضارة جداً في تنفيذ خطة التصميم التربوي، كما توجد عناصر متداخله في الموقف التربوي التعليمي وكل عنصر يحتاج إلى تفكير ودراسة دقيقة أثناء خطوات التخطيط المناسبة.

لذلك يجب أن تكون خطوات التخطيط: منطقية وواقعية وقابلة للتطبيق، وأن لا تكون خيالية، أو مثالية صعبة المنال.

الخدمات المساندة الضرورية للتخطيط التربوي

١– الموازنة: Budget

المال ضروري لتنفيذ أي برنامج جديد في أي مؤسسة تريد إحداث تغيير في برامجها. لكن لا بدّ من دراسة مقدار التكلفة والفائدة من ذلك المال.

أي بمعنى يجب استغلال كل الظروف للوصول للهدف بأقل التكاليف المادية، بمعنى لا يمكن القول إن الأموال الطائلة لإنتاج فائدة بسيطة للطالب هو المقصود.

لكن يمكن القول بالتخطيط السليم توجيه الدعم المالي لتوفير بعض التجهيزات لشراء أو إعداد المواد التعليمية البسيطة والرخيصة الكلفة والجيدة المفعول لتطوير وسائل اختبارات التقويم، أو للخدمات الاستشارية، أو لتكاليف التجارب، أو للتكاليف الإدارية، أو لأجور السفر أو الخدمات العامة من هاتف وكهرباء ونفقات عامه أخرى، ورواتب هيئة التدريس، والإدارة.

٢- التسهيلات: Facilites

لا بدّ من وجود التسهيلات لدعم ونجاح أي برنامج تعليمي، ويمكن دعم الأمور التالية:

أ- عروض سمعية أو بصرية لمجموعات الطلاب سواء أكانت صغيرة أم كبيرة مع الإسراع في تسهيل الأمور الإدارية الروتينية.

ب- حلقات الدراسة المستعملة والمواد الدراسية للطلاب من شاشات للعرض أو توصيلات كهربائية أو غيرها.

ج- ترتيب مقاعد وأثاث داخل غرف اجتماعات المجموعة من أجل نشاطات التفاعل بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، مع وجود وسائل تعليمية ضرورية وتسهيل عرضها داخل هذه الغرف.

د- توفير مكان مناسب يمكن تجميع فيه المواد والتجهيزات وتنظيمها للمعلمين والطلاب.

هـ- غرف اجتماعات للهيئة التدريسية مناسبة ومريحة.

ولدعم مثل هذه الأمور لا بدّ من التشاور مع خبراء مؤهلين ممن تتوافر لديهم المعرفة بحاجات النشاطات المختلفة.

٣- التجهيزات: Equipment

على الرغم من أن القرارات بالتجهيزات عادة تعتمد على اختيار المواد إلاّ أن هناك حالات يكون فيها نوع المادة له تأثير كبير على شكل المادة التي

ستستعمل، فمثلاً قد يفضل استعمال البرجكتور ذي صور الشرائح الثابتة بسبب توافره بشكل أفضل وأرخص من استعمال الفانوس السحري وعلى الرغم من توافره أيضاً.

كذلك يمكن النظر عند التخطيط إلى التجهيزات التي أثبتت قدرة الاحتمال والسهولة في الاستعمال والحد الأدنى من التلف.

ولابدّ هنا من مساعدة الذين لديهم الخبرة في ذلك، ولكن لا تترك القرارات النهائية للمستشارين فقط، بل يجب على المنشغلين في تنفيذ البرنامج التصميمي الجديد، أن يتفحصوا بعناية ودقة هذه التجهيزات، وما أجمل ان يفسحوا مجالاً للطلاب باستعمالها قبل اتخاذ أية قرارات نهائية، فقد تكون بعض الأجهزة الأقل كلفة أكثر فائدة للمهام من الأجهزة الأكثر تعقيداً والأعلى كلفة.

ويجب أن لا ننسى تكاليف الصيانة واستبدال القطع، ولذلك يجب على المصممين أن يكونوا على درجة كبيرة من الاقتصاد والمحافظة على قدرات التجهيزات.

٤- *الزمن والبرامج والاشخاص:*

من الضروري أن يخطط للزمن اللازم عند تنفيذ البرامج المصممة على الرغم من صعوبة الدقة في توزيع الوقت المناسب لهذا التنفيذ.

وعادة تطلب الإدارة تطبيقاً قبلياً من مصممي البرامج للتأكد من الزمن اللازم عند تطبيق البرنامج.

إن مثل هذا الإجراء الأولي يؤدي إلى هدر الزمن الذي قد يُستعار بدلاً

من التطبيق الأولي في صرفه إلى نشاطات أخرى. لكن لا بدّ من مساعدة ممن لديهم خبرة سابقة في تحديد الزمن وتقديره وخاصة بعض الكَتَبة والموظفين المحترفين أو حتى أعضاء من هيئة التدريس.

التنسيق مع النشاطات الأخرى:

قد يعامل تطبيق البرنامج الجديد وكأنه عمل منفصل عن النشاطات القائمة بالمدرسة، أو المؤسسة. بل وقد يأخذ طابعاً أكثر جدية وأهمية وامتيازاً من باقي النشاطات الأخرى القائمة من قبل، مما قد يوثر في جودة وإتقان هذه النشاطات القائمة. كذلك قد يعلم بهذا البرنامج الجديد وتطبيقه بعض أعضاء الهيئة التدريسية دون غيرهم مما يؤدي إلى امتعاض هؤلاء المعلمين الذين لا يعلمون بذلك.

لذا فإن التنسيق والاتصال بالآخرين عند القيام بتطبيق أي برنامج جديد يستطيع أن يحافظ على مشاعر المعلمين ويعطي انطباعاً جديداً وتعاوناً مستمرا. إنه من الكياسة ومن متطلبات نجاح العمل شرح المهمة المراد القيام بها إلى أعضاء الهيئة التدريسية جميعهم، والإدارية في الدائرة أو المدرسة أو الكلية. إن هذه النشاطات قد تهمهم جميعاً من الناحية المهنية أو قد يكون لها تأثير فيهم وفي طلابهم.

كما إنه من المستحسن إشعار أولياء أمور الطلبة المشاركين في تنفيذ البرنامج، بل إنه يفضل إن أمكن دعوة الآباء لمراقبة تنفيذ البرنامج ليكونوا على علم بنتائجه. كما إنه من المفضل المحافظة على علاقات طيبة مع البيئة المحيطة بالمدرسة [الجمهور]، أو المؤسسة أو الكلية ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالبرنامج.

أمثلة للخدمات المطلوبة لبعض المواضيع المدرسية:

مادة العلوم

١- **الميزانية:** ٤٥ دينار لشراء مواد أولية لعمل نماذج ومستنبطات علمية وشراء رسوم وصور ومواد كيميائية ضرورية لإجراء التجارب العلمية، كذلك شراء مجسمات وأسلاك كهربائية وبطاريات صغيرة.

٢- **التسهيلات:** غرفة واسعة للقيام بورشة عمل لمدة ٣٠ دقيقة. مكان محدد يجمع ما يمكن تصميمه واستنباطه.

٣- **التجهيزات:** أشرطة وجهاز سينما ٨ ملم متحرك وغير ناطق يبين كيف يتم عمل المستنبط. قاعة عرض وشاشات عرض مناسبة. أوراق بيضاء لكتابة التقارير.

٤- **الزمن والبرامج والأشخاص:** استعمال الشخص (س) من المشغل الكهربائي المعين، لشرح كيف يتم عمل الملفات الكهربائية، ويكون ذلك في اليوم (كذا). ولمدة ٢٥ دقيقة. (أو أقل أو أكثر بقليل).

- قيام المعلم بتقديم المحتوى للمجموعة.
- قيام متخصص لعرض بعض الأفلام المطلوبة لمدة محددة.

٥- **التنسيق مع النشاطات الأخرى:** يجب إعلام أعضاء الهيئة التدريسية الأخرى والطلب منهم المساعدة في تطبيق البرنامج المطلوب حسب قدرة الفرد منهم وفق تخصصه. وإشعار معلم التربية المهنية ومعلم التربية الرياضية بضرورة المساهمة في توفير الهدوء والقاعات الضرورية لإنجاح تطبيق البرنامج الجديد.

القوى الخارجية وصفات مجموعات العمل ضمن المجتمع المحلي

من تعاريف التربية هي إعداد الفرد للحياة، بل إن بعضهم قال: هي الحياة نفسها. فلا بد للمدرسة من أن تكون منفتحة على البيئة المحلية التي نعيش فيها ويتم التواصل بينها وبين المجتمع من حولها، وهذا ما تقوم به المدرسة بما يسمى [بـ اليوم المفتوح].

أي يقوم الطلاب بمعرفة خصائص مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويشاركون في مواجهة قضاياه ومشكلاته مع آبائهم وذويهم.

ويتم ذلك عن طريق ما توفره المدرسة من النشاطات التربوية، أو ما يكون تحت توجيهها ورعايتها مثل الزيارات الميدانية لأهم معالم البيئة، والتعرف عليها من مصادر الطاقة والثروة الموجودة فيها وكيفية استثمارها والمشاركة العلمية مع الأهل المحيطين بالمدرسة، أو حتى مع القرية أو المدينة في مشكلات البيئة مثل مكافحة التلوث، وجمع القمامة، وتشجير الشوارع ومساعدة الحصادين والمزارعين في قطف الثمار، وغرس الأشجار، ومقاومة الأمراض، ومساعدة الناس بشكل عام.

ومثل هذه الأنشطة التربوية لا تتم بصورة عفوية أو ارتجالية بل يجب أن يكون مخططاً لها أي تكون مرتبطة بالأهداف التربوية المرسومة وأن تكون هذه النشاطات متناسبة مع خصائص الطلبة ورغباتهم، وملبية لحاجاتهم، واهتماماتهم واستعداداتهم، وقدراتهم.

ونحذر من أن تكون هذه الأنشطة مضيعة للوقت والجهد والنفقات. كما نحذر من أن تكون مفتعلة ومتصنعة، بل ينبغي أن تكون في غاية الجد ومن صلب الخطة التربوية.

كما إنه من الضروري جداً توفير الحماية والأمن والسلامة للطلاب أثناء قيامهم بمثل هذه الأنشطة وذلك لمنع حدوث الأذى والضرر للطلاب. وإليك أمثلة تبين ما يشمله المجتمع المحلي من المصادر والأماكن التي تساعد الطالب على تحقيق هذه الأنشطة.

١- المتاحف	٢- المستشفيات
٣- دور النشر	٤- المحلات التجارية
٥- المزارع	٦- المصانع.
٧- المعارض الفنية	٨- دور الكتب والمكتبات
٩-الأماكن المقدسة	١٠- حدائق الحيوانات
١١- دور الصحف	١٢- المعامل
١٣- أماكن بيع المواد الغذائية	١٤- الأماكن الأثرية
١٥- الأماكن الحدودية	١٦- الأماكن المتضررة

التعليم لا يمكن أن يكون مقتصراً على ما يتم تدريسه داخل حجرة الدّراسة فقط، بل لا بد من الاستعانة بالمصادر الموجودة في المجتمع المحلي. وهذا يتفاوت مع مدى استغلال القوى الخارجية المحيطة، وصفات وخصائص المجموعات الطلابية المختلفة.

القدرات الشخصية وعلاقات العمل:

يحتاج التصميم التعليمي إلى فريق عمل متكامل وليس شخصاً واحداً.

وهذا الفريق لا بدّ أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات، بل ولا بدّ من توافر علاقات عمل طيبة وأخذها بعين الاعتبار أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم بالنسبة لخطة العمل التربوي.

أ- القدرات الشخصية:

عند توافر القدرات الشخصية العالية لأعضاء فريق العمل المصمم للخطة التربوية أو التصميم التربوي فإن العقبات والمشكلات التي تعترض طريقهم تقل. فالمعلم الذي يكون على دراية كبيرة بخصائص طلابه الذين يصمم لهم الخطة التعليمية يكون على علم وإلمام بالموضوع ويستطيع أن يحدد بالضبط الأهداف التعليمية الخاصة الضرورية ويعرف كيف يحققها بالوسائل والأنشطة المناسبة التي سيقوم بها طلابه بعد تسهيله وتيسيره وإرشاده لهم.

فالمعلم الذي لديه خبرة حقيقية متنوعة ويعرف كيف، ومتى، يستعملها يكون قادراً على تنفيذ خطة التصميم التعليمي بنجاح ويسر.

والمعلم الذي يستطيع أن يقيم طلابه جيداً بوسائل مختلفة يستطيع أن يحكم في النهاية عن مدى ملاءمة وجود خطة التعليم أوالبرنامج التعليمي الذي نفذه.

أمّا المرشد التعليمي أو المرشد المدرسي فله دور كبير في إنجاح خطة التعليم التربوي.

فالإرشاد التربوي على الرغم من حداثته في مدارسنا فهو قديم ويمارس تحت مسميات عدة. وعلى المرشد التعليمي أن يكون لديه خبرة تعليمية وخلفية عن الفلسفة التعليمية وعلم النفس التربوي والوسائل التعليمية، وفي طرق التصميم التعليمي، وأن يتمتع بحب الطلاب والموظفين من حوله جميعهم، ويربط برنامجه مع إداريي المدرسة، ومراقبة إتمام المواد التعليمية في وقتها المحدد، ويساعد في تقييم الاختبارات، ويساعد في وضع البرنامج موضع التنفيذ. كما يقوم بتوجيه وإرشاد الطلاب بوسائل مختلفة، من إرشاد وقائي، ونمائي، وعلاجي إن استلزم ذلك.

وأن يكون صديقاً للطلاب ويحفظ أسرارهم ويتقبل الطالب على علاته ويعامله بالدفء وأن لا يشارك بصنع القوانين العقابية المدرسية المطبقة على الطلاب مثل مجلس الضبط. وعليه أن لا يراقب في الامتحانات المدرسية وعليه أن يوضح للطلاب أنه لا توجد لديه حلول جاهزة لمشكلاتهم، بل دوره هو توضيح قدرات وإمكانات الطلاب ومساعدتهم في حل مشكلاتهم المختلفة الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والأسرية إن أمكن دون أن يتدخل بشكل سافر بشؤون الأسرة ضمن ما يسمى بالإرشاد الأسري.

أما خبير المناهج: الذي يساعد في تصميم وتنفيذ وتقويم الخطة التعليمية لا بدّ أن يكون ذا كفاءة عالية في موضوعه حتى يستطيع أن يقترح الخطوط العريضة للمحتوى ويتابع النشاطات ذات الصلة بأهداف الدورة الدراسية وأن يكون قادراً على اختبار مدى ملاءمة وفعالية الخطة والمواد الدراسية المناسبة لها أو التي سوف يضيفها إلى الخطة من أجل تحسينها، وعليه أن يتمتع بنظرة متجددة واسعة وخلّاقة في موضوعه والمواضيع ذات الصلة.

كذلك خبير القياس والاختبارات: فهو الذي يساعد المعلمين وكافة التربويين على تطوير أدوات التقويم المختلفة وكيفية تحليل النتائج وفق أحدث وأدق المعايير والمحكات الموجودة ويقوم بتحسين البرنامج وفقاً لما توصل إليه من استنتاجات.

كذلك الإداريون: فلهم الدور الكبير في إعداد المواعيد والتسجيلات والتسهيلات والقيادة الإدارية ورسم الميزانية وتقديم العون والمساعدة لأعضاء الهيئة التدريسية.

كذلك موظف المكتبة: له دور مميز في إنجاح البرنامج التربوي فهو يستطيع أن يدرج مواداً مطبوعة أو غير مطبوعة إلى النشاطات العملية التي لها

علاقة بالبرنامج التعليمي وبخاصة كونه على علم كبير بالمواد التعليمية بشكل عام.

ولا يمكن إغفال دور أخصائي الإعلام والمساعدين من موظفين ومراقبين وغيرهم في مساهمتهم في إنجاح الخطة.

واخيراً لا ننسى دور الطلاب الذين ينفذون بأنفسهم النشاطات جميعها. وإن كثيراً منهم ناجحون عقلياً فمن المستحسن الأخذ برأيهم واقتراحاتهم عند التخطيط للبرنامج التعليمي.

ب- علاقات العمل:

التخطيط السليم لنجاح أي برنامج تعليمي يجب أن يتضمن الأسلوب السليم عند التنفيذ ولا يتم ذلك إلا إذا توافر التعاون بين أعضاء فريق العمل والتزام كل صاحب دور بدوره وبدافعية.

وعلى الأعضاء أن يتقبلوا النقد من أجل التحسين شريطة أن يكون النقد للعمل وللأفكار وليس للأشخاص.

لكن بعض العاملين قد لا يدركون ذلك بل يتأثرون ويتخوفون من النقد مما يجعلهم مترددين للعمل في التخطيط أو التنفيذ للبرنامج التعليمي، وبعضهم يكون لديه اهتمام مؤقت ودافعية قصيرة المدى.

عند التخطيط لا بدّ أن يأخذ فريق العمل ببعض الاعتبارات وهي:

١- يجب التأكد أن المعلمين والموظفين قد توصلوا إلى نتيجة أنّ التخطيط لأي برنامج تعليمي جديد يحتاج إلى وقتٍ وجهدٍ عقليٍ كافٍ. وإنه لا بدّ من وجود صعوبات، إلاّ أنه في النهاية لا بدّ من الوصول إلى نتيجة

مُرضية.

٢- لا بدّ من وضع زمن تقريبي لإنهاء كل مرحلة من مراحل البرنامج التعليمي المراد تصميمه.

٣- التأكد من أنّ الاجتماعات المنعقدة من أجل التخطيط تكون قصيرة ولا يزيد أي اجتماع عن ساعتين كي لا يؤدي إلى الإرهاق والملل والتسرع في إصدار القرارات للخلاص من الوضع القائم المرهق.

٤- يستمر التخطيط بناء على رغبة أعضاء فريق العمل، وليس بناء على قرارات إدارية، ويجب أن يكون الاستمرار ضمن قناعات الأعضاء، وأن لا يكون مجرد مضيعة للوقت أو لتسجيل اجتماعات شكلية لتنفيذ رغبة الإداريين.

٥- من الضروري أن يكون المرشد التربوي أو خبير الموضوع له الدور الأكبر في التخطيط، لأنه سينزعج حتماً في حالة شعوره بأن شخصاً من خارج تخصصه أو مكان عمله يتدخل في الموضوع دون علمه.

٦- عدم استعمال كميات كبيرة من المواد أثناء التخطيط بل تكون قليلة وفعالة.

٧- أن يدرك أعضاء التخطيط أن الكمال لله وحده وأن عملهم لا يمكن أن يكون خالياً من الأخطاء، ولكن هذا لا يعني أن يخافوا من التنفيذ خوفاً من الأخطاء والنقد. بل عليهم القيام بالتنفيذ وأن الخطة قابلة للتعديل أو الحذف أو الإضافة.

٨- يجب استعمال الأسلوب اللين والتعامل اللطيف، وأن يتخاطب أعضاء الفريق بكلمات محببة إليهم، وأن يعم الاحترام بين الأعضاء وأن تحترم ذواتهم أثناء العمل، وأن تكون لغة التفاهم جميلة ومريحة، لأن الكلمة اللطيفة إذا كانت صادقة تعمل عمل السحر بسامعها.

٩- أثناء التخطيط يجب الاهتمام والاعتماد على الأفراد، وأن لا نمجد الآلة كثيراً أو العمل الميكانيكي.

١٠- يجب اطلاع فريق العمل على تجربة الآخرين ونجاحاتهم في التخطيط

التربوي المشابه، وليعلم أعضاء فريق التخطيط أن هذه العملية ابتكارٌ وتحتاج إلى انتباه مستمر وصبر وجهد. وحتماً إن الأمور لا تسير دوماً بسهولة دون اعتراض الخطة صعوبات، لكن يجب أن تكون البدائل (الأبدال) موجودة، كما أن فريق العمل عليه مراعاة الأمور التالية في العلاقات مع الآخرين مثل:

١- يجب مشاركة الإداريين عند التخطيط ضمن قدراتهم في أوقات فراغهم وبقدر رغبتهم.

٢- يجب إخبار الإداريين بما يحصل من تقدم عن تنفيذ الخطة التربوية مما يدفع المسؤولين إلى التشجيع في تقديم المساعدة المادية والمعنوية التي يحتاجها فريق العمل عند التنفيذ.

٣- تقديم مكافآت تشجيعية مستمرة ومتنوعة معنوية ومادية للمعلمين والاعتراف بجهودهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج التعليمي.

٤- شرح الخطة التربوية وإجراءاتها للطلاب حتى يكون لديهم الوعي الكافي والإلمام الكامل، وتتولد لديهم الرغبة في العمل الذي سيقومون فيه.

وهذا الأسلوب يساعد المخططين ليجربوا المواد على مجموعات الطلاب، وتعطى فرص العمل لمقارنة النتائج الأولية بمدى الاستمرار بالخطة أو تعديلها أو حذف أجزاء منها أو إضافة أجزاء إليها، أو حتى إلغاءها.

٥- من المستحسن إشعار أولياء أمور الطلاب بالخطة وعند التنفيذ.

٦- تقبل النقد والقيام بالنقد الذاتي، إذ إن النقد والنقد الذاتي هو ميزة حسنة وليست نقطة ضعف عند التربويين والواعين والأذكياء.

الفصل الخامس

تقويم أداء الطلبة

الفصل الخامس

تقويم أداء الطلبة

مفهوم التقويم:

الأصل اللغوي لكلمة التقويم هو تقدير الشيء وإعطاؤه قيمة ما والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه.

لكن كثيراً من المربين يخلطون بين التقويم والتقييم وعلى الرغم من أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء أو العمل، لكن كلمة التقويم هي صحيحة من حيث اللغة وهي أكثر استعمالاً وهي تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء تعديله وتصحيحه وتصويبه إذا وجد فيه اعوجاج.

أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل فقط، لذا فإن أفضل استعمال كلمة تقويم بدلاً من تقييم لكونها تشمل التقييم.

وبالطبع يعتمد التقييم كثيراً على عملية القياس، حيث تستعمل أداة أو أدوات معينة لمعرفة مستوى القدرة العقلية، أو الوجدانية، أو المهارية للأفراد والجماعات. مثل الاختبار التحصيلي، واختبار الذكا أو اختبار الميول والاتجاهات أو اختبار الشخصية أو الاختبارات النفسية.

وفي النهاية يمكن ترجمة الناتج على شكل أرقام أو درجات تعبر عن التقدير الكمي، ولكن يمكن بواساطتها معرفة مدى القوة أو الضعف لجوانب معينة عند الأفراد أو الجماعات وبعدها يمكن تعديل الخطة المرسومة أو العمل أو الشيىء المراد قياسه.

لذلك يعد القياس (التقدير الكمي) هو الخطوة الأساسية الأولى في عملية التقويم ثم تليها الخطوة الثانية وهي عملية التقييم، اي اعطاء قيمة للدرجات أو العلامات أو الأرقام المأخوذة من القياس. فمثلاً عندما يأخذ الطالب علامة ٩٠٪ في امتحان ما فإننا نحكم عليه بدرجة ممتاز، لكن عندما يأخذ طالب آخر علامة ٦٠٪ فإننا نحكم عليه متوسط، أما عندما يأخذ طالب آخر ٥٠٪ نقول إنه مقبول وطالب آخر عندما يأخذ ٢٠٪ نقول إنه مقصر أو ضعيف.

لذلك نرى أن القياس قد سبق التقييم، وأن القياس يعد حكماً كمياً وأن التقييم هو حكم نوعي أو كيفي.

أما التقويم فقد اختلف المربون فيه ذلك بفعل التطورات العلمية وكثرة الأبحاث والدراسات في التربية وعلم النفس. وكثرت تعريفاته ومنها:

ما عرفه بلوم: إصدار حكم على الأشياء والأعمال وطرق التدريس وغيرها عند استعمال المحكات Criteria أو المعاير Standarads.

إذ عرفه بأنه مجموعة منتظمة من الأدلة التي توضح في ما إذا أحدثت بالفعل تغيرات على الطلاب مع تحديد مقدار ذلك التغيير أو درجته عند الطالب بمفرده.

أما ثورندايك يقول التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف.

كذلك قام كل من ورثن وساندرز بتعريف للتقويم بأنه عبارة عن تحديد قيمة شيء ما والحصول على معلومات تستعمل للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة.

كما عرفه آخرون أمثال وايلز وبوندي وساكس على أنه: يمثل الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرنامج التربوي وما يتطلب ذلك من أنشطة تتعلق بالأبحاث وفحص البيانات وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة والخاصة والتوصل إلى صنع قرار ينتج من ملاحظات معينة، ومن خلفية المقوم، ومن التدريبات.

وتركز التعريفات السابقة على نقطتين هما:

١- إن عملية التقويم ضرورية جداً وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.

٢- ان عملية التقويم ضرورية جداً للمعلومات التي تسبق إصدار القرارات التربوية السليمة.

أمّا ما أميل إليه من تعاريف للتقويم فهو: [عملية متكاملة ومستمرة تبدأ من التخطيط وبعد التنفيذ، أيضاً فهي عملية تشخيصية، وعلاجية، ووقائية، ونمائية للوصول للعمل أو الشيء إلى أفضل وجه أو وضع].

مستشهداً بقول الله تعالى [لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم]. أي في أحسن صورة أو شكل.

أهمية التقويم:

إن عملية التقويم تقيس درجة تمكن كل طالب من تحقيق الأهداف. والمعيار النهائي لنجاح أي برنامج تعليمي هو؛ وصول كل فرد إلى مستوى عالٍ من التحصيل على أساس النجاح الإتقاني، والمستوى المطلوب من الفهم والكفاءة لكل هدف، وليس على أساس تنافسي، أي عندما يستعمل المنحنى الاعتدالي للقيم لمقياس تصنيفي آخر.

ويمكن تلخيص أهمية التقويم بما يلي:

١- توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها، فإذا أدرك المتعلم المادة الدراسية المطلوب تعلمها ومعرفة جوانب الضعف أو القوة لديه فإن هذا هو أكبر نتائج للتقويم.

٢- تحديد نقطة البداية عند الطلاب، طبعاً هذا ما تفعله الاختبارات القبلية كما أسلفنا من قبل، أي تحديد ما يعرفه الطالب عن الموضوع أو الوحدة الدراسية قبل البدء بالتدريس بحيث يمكن مقارنة نتائج هذه الاختبارات بنتائج الاختبارات نفسها، والتي تسمى بالبعدية أو النهائية بعد عملية التدريس.

٣- المساعدة في تعديل وتنقيح ومراجعة المنهاج المدرسي، وتتم ذلك قبل عمليات التطبيق النهائية وهذا ما يحدث عند تقويم الأهداف والمحتوى بحيث ينتج بالنهاية منهاج، ومحتوى، عبارة عن خبرات تعليمية مرغوب فيها.

٤- الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها، وذلك بتطبيق عملية التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة للمراحل والمستويات التعليمية جميعها، ثم تؤدي عملية التقويم إلى صيغة الحكم على مدى نجاح تلك العملية أو فشلها وفقاً لنتائج التقويم.

٥- الحكم على طرق التدريس المستعملة، فعندما لا يحصل الطلاب على نتائج عالية في الدرجات أو العلامات فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما، وقد يكون في أسلوب التدريس أو في عملية التقويم أو مدى الاستفادة من الأنشطة التعليمية.

لكن للأسف هذا ما يلقي به كثير من المعلمين اللوم على الطلبة مع أن العيب فيهم وفي بعض أساليب التدريس العقيمة لديهم.

كذلك إذا كانت العلامات أو الدرجات للطلبة جميعهم كاملة فإن هناك

خللاً من نوع ما قد حدث.

٦- تزويد الطلاب بدرجات عن مستويات التحصيل، وللأسف ما زالت العلامات والدرجات الوسيلة الوحيدة المتبعة للحكم على مستوى تحصيل الطلاب على الرغم من عيوبها الكثيرة.

٧- العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها، أي كون هذه الأهداف واقعية يمكن تحقيقها، أو خيالية لا يمكن تحقيقها.

٨- تحديد مستويات الطلبة او قدراتهم سواء أكانت قرائية، أم كتابية، أم مهارة ما، في أي موضوع ما، وبشكل معياري، وليس محكي.

٩- إعطاء الدليل الواضح على طبيعة المرحلة وطبيعة المعرفة بأنها تراكمية ومتداخلة، وبخاصة الاختبارات البيتيه، أو اختبارات نهاية الفصل الشاملة.

١٠- وظيفة تشخيصية يتم ذلك للمعلم وللمنهاج وللطالب وبعدها تحديد نقاط الضعف، من أجل وصف العلاج أو الطريقة التربوية الفعالة للمشكلات التعليمية التي تعترض طريقة التعليم الفعال.

أنواع التقويم: توجد أنواع عدة من التقويم أهمها ما يلي:

١- **التقويم الرسمي:** Formal Evaluation

الهدف منه التوصل إلى قرارات وأحكام محددة، مبنية على أسس سليمة ويتم ذلك بالاختبارات التي تطبق على الطلاب للتأكد من تحقيق الأهداف التي تم وضعها. او باستعمال محكات أخرى تتمثل في عدد الذين يجتازون اختبارات دخول الجامعة في بعض البلدان أو مثل الامتحانات التي تعقد على المستوى المحلي أو القومي، مثل امتحان التوجيهية [الثانوية العامة]. أو ما كان يسمى بالأردن امتحان الشهادة الإعدادية، وهو مازال معمولاً به في بعض الأقطار العربية.

٢- **التقويم غير الرسمي:** Informal Evaluation

يهدف للتوصل إلى قرارات وأحكام واضحة دون تحديد البيانات أو الخبرات النظرية أو المعرفية التي بنيت عليها، ويتم ذلك عن طريق التحدث إلى الناس او الطلاب أو أولياء الأمور أو المعلمين عن المنهاج المدرسي، أوالبرنامج التعليمي المقترح، وربما يتم ذلك عن طريق استبانة مكتوبة تؤدي إلى النتيجة نفسها.

٣- **التقويم التكويني أو التشكيلي:** Formative Evaluation

وهو عبارة عن مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطويرها.

ويهدف هذا التقويم إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية، وذلك باستعمال أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل أو العام الدراسي، لوحدة دراسيه أو أكثر وتعد هذه العملية جزءاً من العملية التعليمية التعلمية، وإذا لم تحصل، تكون العملية التعليمية ناقصة وغير مناسبة لتعلم الطلاب، وعن طريق هذا التقييم يتكون لدى المعلمين ما يسمى بالتغذية الراجعة، لمعرفة فعالية طرق التدريس التي استعملوها، وللطلاب أيضاً لمعرفة الاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء التدريس.

ومن هنا جاءت أهمية التغذية الراجعة Feed Back.

٤- **التقويم الإجمالي أو الختامي أو النهائي:** Summative Evaluation

وهو التقويم الذي صمم خصيصاً لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها.

وعادة يستعمل في نهاية فترة زمنية معينة، ويستعمل لأغراض الدرجات أو منح الشهادات أو تقييم مدى التقدم الذي تمّ تحقيقه في التعلم، أو البحث عن فعالية نهج، أو مادة دراسية معنيه، أو خطة تربوية مرسومة.

وتوجد فروق بين التقويم التشكيلي أو التكويني وبين التقويم الختامي، ترجع لاختلاف دور المقوِّم. ففي التقويم التكويني أو التشكيلي يجب وجود تعاون وثيق وتفاعل واضح بين مفهوم المنهج المدرسي أو الخطة التعليمية ومطوّر هذه البرامج.

أمّا في التقويم النهائي أو الإجمالي فإن عمل المقوِّم يكون مستقلاً وغير مهتم بنتائج التحليل النهائي للنجاح أو الفشل ولا يعنيه ذلك لأنه ليس من صلب عمله.

لذلك يتم عن التقويم التشكيلي أو التكويني تطوير البرامج أو الخطط التعليمية التربوية، ولا يتم إصدار القرارات النهائية حتى تتم التغذية الراجعة من التقويم الإجمالي أو الختامي.

أي ان التقويم النهائي يقيس فعالية الخطط التربوية والمناهج وطرق التدريس وهو أشمل من التقويم التكويني.

٥- التقويم التشخيصي: Diagnostic Evaluation

الغرض منه تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم او تعلمهم سلباً بعوامل خارجة عن برنامج التدريس، سواء أكانت عوامل جسمية أم نفسية، أم عاطفية أم بيئية خارج غرفة الصف. مثل تحديد أسباب ضعف بعض الطلاب في القراءة أو الفهم، ويكتشف المعلم أن السّبب هو عدم تعاون البيت مع المدرسة أو لمشكلات سمعية أو بصرية أو لعدم تناول طعام الافطار، أو لتغيير مسكن بعض الطلبه أو انتقالهم من بيئة إلى بيئة، مما يؤدي إلى سوء التكيف.

لذا على المعلمين أن ينتبهوا إلى أنّ هناك عوامل كثيرة تؤثر سلباً على تعلم الطلاب من خارج غرفة الدرس.

أساليب التقويم وأدواته

يجب التنوع في أساليب التقويم حتى نعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوة من عمليات التقويم ومن هذه الأساليب ما يلي:

١- الملاحظة: Observation

وهو أسلوب تقييمي شائع الاستعمال وعادة يقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات، والأنشطة العديدة التي تخدم المنهاج المدرسي، أو استعمال طرق معينة لجمع البيانات والمعلومات وطرح الأمثلة والأسئلة. ويستطيع المعلم أن يبني صورة عن نمو الطلاب وقدراتهم وتفاعلهم عن طريق الملاحظة.

وبإمكان المعلم ان يوفر المناخ المناسب لإيجاد مواقف تعليمية يمكن بواسطتها ملاحظة اتجاهات ومهارات الطلاب.

والملاحظة ليست بالوسيلة السهلة، إذ لا بدّ للمعلم من استعمال لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات، وعليه تحديد الهدف الذي يجب أن يلاحظه وعليه أن يكون موضوعياً في تقويمه.

وعادة ما يستعمل المعلم الملاحظة عندما تحدث المناقشات داخل الصف، ويتم من خلالها طرح أفكار الطلاب وإسهاماتهم، وبعدها يتم تفريغ المعلومات مباشرة عن كل طالب داخل بطاقات أو ملفات خاصة، وتحتوي عادة بعض الخصائص التي تتعلق بالسمة المقاسة. فمثلاً إذا اردنا قياس سمة التعاون عند طالب يمكن استعمال ما يلي:-

١- تقديم الأفكار.
٢- طرح الأسئلة الهادفة.
٣- التعبير عن المشاعر الإيجابية.
٤- الإصغاء النشط.
٥- التعبير عن الدعم وتقديم الأفكار.
٦- التعبير عن العلاقة الدافئة والمحبة بين أقرانه.
٧- تشجيع الأعضاء بعضهم بعضاً.
٨- التيقن من الفهم وإتقان العمل.
٩- إضفاء جو المرح باعتدال بين الرفاق.

ولأسلوب الملاحظة فوائد عدة منها:

١- إتاحة الفرصة المستمرة للمعلم لمعرفة تقدم طلابه.
٢- اكتشاف المشكلات حال ظهورها.
٣- لا تخيف الطلاب كالامتحانات.
٤- تزود المعلم بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدها.

٢- قوائم التدقيق أو المراجعة: Check Lists

يمكن أن يستعمل هذه القوائم المعلم أو الطالب نفسه للكشف عن مدى تقدم المعلم والطالب أيضاً.

ويصلح هذا التقويم فردياً وجماعياً، كما يجب أن تكون قائمة التدقيق قصيرة، بحيث لا تزيد عن عشر فقرات، بأن يضع الطالب إشارة تحت أو حول كلمة نعم او كلمة لا.

الجدول (٢)

يبين قائمة تدقيق قصيرة

عادات الدّراسة	نعم	لا
١- تتم دراستي البيتية ليلاً..	نعم	لا
٢- أدرس وأنا مضطجع على السرير.	نعم	لا
٣- أضع الضوء خلفي من اليسار عند الدراسة.	نعم	لا
٤- أقوم بالدراسة في غرفة مغلقة.	نعم	لا
٥- أتابع دراستي والتلفاز مفتوح.	نعم	لا
٦- أنتهي من كل واجب بيتي بانتظام.	نعم	لا

هذه الطريقة مفيدة في تقييم التقارير والخرائط والتجارب العلمية، وقد توجد أنواع أخرى من هذه القوائم، بأن تكتب كلمة نعم أو لا أمام كل فقرة، وقد تكون على شكل مقياس Likert المتدرج مثل (دائماً -غالباً- أحياناً-نادراً) وهذا رباعي ويوجد أنواع أخرى، خماسي وسداسي وسباعي ... حتى ١١.

٣- سجلات الحوادث القصصية: Anecdotal Records

المقصود بالسجل القصصي: هو عبارة عن وصف لحوادث أو مواقف في حياة الطالب مدعمة بوثائق توضح التغيرات التي حدثت خلال فترة زمنية طويلة. ويجب أن يشير السجل القصصي إلى التاريخ والوقت الذي حدث فيه السلوك ويفضل أن يكون لكل طالب بطاقة خاصة به يحدد فيها نوعية السلوك الذي يقوم به الطالب في المواقف التعليمية التربوية.

ويفضل أن تكون الحوادث موثقة بالتقرير وواضحة وموضوعية، ويتم تسجيل السلوك بعد حدوثه مباشرة. وأن يقتصر استعمال هذا الأسلوب من التقويم على جمع المعلومات التي لا يتم الحصول عليها عن طريق وسائل

التقويم الأخرى.

٤- المناقشة الجماعية: Group discussion

أسلوب تقييمي مفصل سواء تمّت إدارته من المعلم أم من الطالب ويتم هذا الأسلوب في بداية اليوم المدرسي أو في نهاية وحدة دراسية.

والهدف منه الحصول على المعلومات من أجل تهيئة الفرصة للتقويم الجماعي، والكشف عن الاحتمالات التي تسبق عملية صنع القرار، وتزويد المعلم بالوقت المناسب لتقويم العمل سواء كان فردياً ام جماعياً.

ومن المستحسن أن يقوم الطلاب أنفسهم بتقويم أعمالهم وأنشطة البحث، إلاّ إذا لاحظ أن استجابة الطلاب في المناقشة هي دون المستوى المطلوب، مما يعمل على إيقافها والكشف عن أسباب عدم تجاوب الطلاب لأسلوب المناقشة، وبالتالي الرجوع لمثل هذا الأسلوب الفعال وبقناعة.

كما نذكر الطلاب أيضاً أنّ هذا الأسلوب يمكن اتباعه بالمواقف التعليمية أثناء الرحلات الميدانية، وتقويم سلوك بعض الطلاب عند معالجة بعض المشكلات السلوكية أو الأكاديمية.

٥- مقاييس التقدير: Rating Scales

يتم بوساطة تحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب، عند قيامه بعمل ما، ويمكن وضع مقاييس التقدير بسهولة بعد تحديد ما نريد أن نقيسه من السلوك. ويستخدم مقياس ليكرت للأجابة عن فقرات قياس التقدير.

مثال الجدول التالي:

الجدول رقم (٣)

يبين أحد نماذج مقاييس التقدير

الرقم	جوانب الأداء	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١-	يأخذ والداي برأيي				
٢-	أكون على علم مسبق بزوارنا				
٣-	أناقش مع والديّ ميزانية البيت				
٤-	يصطحبني والدي معه في زياراته للآخرين				
٥-	أشعر أن والديّ لا يرفضان لي طلباً				
٦-	أشعر أنني مفضل عن إخوتي لدى والدي				
٧-	يصدّق والدي كل ما أقوله.				

٦- المقابلة: Interview

وهي وسيلة تقويمية جيدة سواء أكانت مقابلة رسمية (أي تتطلب استعمال مجموعات الأسئلة وقوائم التقدير والتدقيق التي يتم اعدادها مسبقاً) أم مقابلة غير رسمية مثل التحدث عن المشكلات وتحديد بعض الصعوبات حول موضوع معين.

كما أنه يوجد نوع ثالث من المقابلات يسمى المقابلة الجماعية. وعادة يستعمل في التدريس الجامعي حيث يتم على خطوات وهي:

أ- لقاء الطلاب بمدرس المادة قبل إجراء المقابلة للتعرف على المادة نفسها واهتمامات المدرس.

ب- كتابة أسئلة المقابلة وتتعلق بطبيعة المادة والخبرات السابقة للطلاب عن المادة.

جـ- القيام بالمقابلة عن طريق شخصين على الأقل، الأول يطرح الأسئلة والثاني يسجل الاستجابات والملاحظات.

وقد يستعمل فيها جهاز التسجيل، أو التصوير، ويتم نقل النتائج في النهاية إلى مدرس المادة.

وهذا الأسلوب في المقابلة الجماعية أفضل من المقابلة الفردية بكثير، لكونه يقابل أعداداً كبيرة من الطلاب في وقت قصير، ولا يحتاج إلى كتابة تقارير مطولة، وتشجيع الطلاب على التفكير والمناقشة الحرة.

٧- السجلات والمذكرات اليومية: Logs and Diaries

ويتم من خلالها معرفة الطلاب ومدى التقدم الذي حققوه من تنفيذ الخطط التعليمية المناسبة، عن طريق كتابة ملاحظاتهم التي تدل على الانتهاء من العمل أو جزء منه ولا يستحسن وضع علامات أو تقارير على هذه المذكرات لأن الغرض منها أصلاً تشجيع الطلاب على تسجيل أفكارهم وأعمالهم بأنفسهم أو بوساطة المعلم. وقد تكون هذه السجلات أو المذكرات فردية أو جماعية.

٨- اللقاءات الفردية أو الجماعية

ويتم فيها اللقاء مع الطالب أو الطلاب جميعاً، أي تتم بشكل فردي أو جماعي، ويمكن أن تتم على شكل مؤتمرات، وتحصل فيها مناقشة الاختبارات أو مقاييس التقدير، أو قوائم التدقيق، أو السّجلات القصصية، أو جوانب الضعف لدى الطلاب.

كما أن مثل هذه اللقاءات تساعد الطالب أو الطلاب على اتباع الطريقة السليمة لتقويم أنفسهم بطريقة صحيحة.

٩- عينات العمل:

وهي من نتاج تعلم الطلبة سواء كانت على شكل بحوث، أم رسوم، أم مستنبطات، أم لوحات، أم خرائط، أم نماذج من التقارير القصصية ويفضل حفظها في ملفات خاصة بالطلبة. ويستحسن عرضها للطلبة أيضاً أو

للمشرفين، أو لأولياء الأمور، أو للمعلمين أنفسهم، لمعرفة مدى التقدم والإنجاز الذي قام به الطلاب. ومن المفروض أن تكون المعارض المقامة في المدارس حقاً من نتاج تعلم الطلبة.

١٠- الرسم البياني للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب [السيسومترية].

رسم يوضح العلاقات الاجتماعية بين الطلاب إذ إنها توضح الصداقات ومركز الطالب بين أقرانه، داخل الصف، سواء كان قائداً، أم مؤيداً، نجماً أم مستقطباً، ويتم ذلك بعد طرح أسئلة عدة على الطلبة منها:

- عدّد ثلاثة من أصحابك المقربين إليك؟.
- مع من ترغب الجلوس داخل الصف؟.
- مع من ترغب العمل داخل الصف؟.
- مع من تريد أن تشارك في الطعام أثناء الرحلة المدرسية؟.

١١- الاستبانات والاستفتاءات:

وسيلة لتقدير اتجاهات الطلاب وميولهم حول موضوع معين حسب مقاييس ليكرت LIKERT ومنها:

موافق بشدة -موافق -محايد -معارض -معارض بشدة

١٢- لعب الأدوار:

مهم جداً للتقويم حيث يقوم الطلاب بتقمص أشخاص آخرين لحل مشكلة معينة، فقد يمثل دور المعلم أو الأب أو مدير المدرسة وذلك وفق المشكلة المراد حلها وعن طريق هذه الأدوار يمكن التعرف على قدرات الطلاب وتقويم مهاراتهم.

١٣- الاختبارات بأنواعها:

وهي أكثر وسائل التقويم شيوعاً واستعمالاً وهي تستعمل، لتقويم سلوك الفرد، أو أدائه بطريقة منظمة، عن طريق الإجابة عن أسئلة أو مجموعة فقرات،

وتحويل هذه الإجابات إلى درجات أو تقديرات.

خصائص الاختبار الجيد:

١- **الصدق:** وهي الدرجة التي يقيس فيها ما أعد لقياسه، أي يحقق الأهداف التي من أجلها وضع الاختبار. وتوجد انواع للصدق منها:

أ- **صدق المحتوى:** وهي الكفاية التي ترتبط فيها فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية بالأهداف التدريسية لصف من الصفوف.

ب- **الصدق المرتبط بالمحك:** وهو مقياس مستقل بما يحاول التنبؤ به عن طريق إيجاد العلاقة بين المقياس وبين الاختبار الذي يضعه الباحث، ثم يجد معامل الارتباط بينهما، ويطلق على المتغير المراد التنبؤ به اسم المحك ويوجد ثلاثة أنواع من الصدق المرتبط بمحك هي:

- **الصدق التنبؤي:** الذي يستغل فيه نتائج اختبار ما للتنبؤ بنجاح طالب في دراسته النهائية. أو الربط بين النجاح في الثانوية العامة والنجاح في المرحلة الجامعية.

- **الصدق التزامني -التلازمي:** وهو مقاررنة نتائج الاختبار باختبار أخر ملازم له، بآراء علمية موضوعة.

- **الصدق التميزي:** وهو الذي يضع الطلاب في فئات وفق قدراتهم الأكاديمية، او المهنية، او مهارات معنية.

٢- **الثبات:** وهو ثبات نتائج الاختبار، على مدى وقت طويل. وكلما كان الاختبار أكثر ثباتاً زاد ذلك من دقته كأداة قياس.

ويؤكد الاختبار عالي الثبات. أن الطالب من الممكن أن يحصل على النتائج نفسها، إذا تقدم للاختبار في ظروف مشابهة.

٣- الموضوعية: وهي عدم تأثر علامات الطالب أو درجاته بذاتية المصحح وتؤدي الموضوعية إلى ثبات الاختبار.

٤- الشمولية: أن تكون شاملة للمحتوى.

وفي النهاية يمكن القول أن التقويم الفعال يبدأ من أ[illegible]
ومحددة، وقابلة للقياس، ثم يتم اختيار المواق[illegible]
أساسها، ثم يتم اختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها في جمع المعلومات اللازمة للتقويم.

ومن المستحسن أن تتنوع هذه الأدوات ثم يتم الاستفادة من النتائج لمعرفة أوجه الضعف وعلاجه أو أوجه القوة وتدعيمها لأن عملية التقويم هي عملية وقائية (ونمائية) وعلاجية.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية

البغدادي، محمد رضا. (١٩٨٥). الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح.

بلوم، بنجامين. (١٩٨٥). نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد الخوالده وصادق عوده، جدة، دار الشروق.

...ي الدين وعدس، عبد الرحمن. (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك، جون وايل وأولاده.

(١٩٨٥). التصميم التعليمي، ترجمة محمد الخوالده دائرة ...ك.

٥- سعادة، جودت ومحمد، عبد الله. (١٩٩١). المنهاج المدرسي الفعال، عمان، دار عمار، الطبعة الأولى.

٦- عودة، أحمد والخليلي، خليل. (١٩٨٥). القياس والتقويم التربوي. إربد، دار الأمل.

٧- فلاندرز، أومون. (١٩٨٦). دور المدرس في حجرة الدراسة ، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين. جامعة الملك سعود، الرياض.

٨- قطامي، يوسف. (١٩٩٥). تصميم التدريس. جامعة القدس المفتوحة عمان -الطبعة الأولى.

٩- مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (١٩٨٤). الميسر في علم النفس الاجتماعي الطبعة الأولى، عمان، دار الفرقان.

١٠- منسي، حسن. (١٩٩٢). التواصل والتفاعل في الصف . مركز التطوير التربوي وكالة الغوث، عمان.

١١- منسي، حسن، (١٩٩٥) اثر التعليم التعاوني في التحصيل لدى طلاب المرحلة الاساسية في الاردن، رسالة دكتوراه، غير منشوره، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.

١٢- نورمان. جرونلتز. (١٩٨٧). الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٣- هايجن، ثورندايك. (١٩٨٦). القياس والتقويم، إربد دار الأمل.

المراجع الاجنبية:

1- Adkins, Dorothyc. (1974). Test construction: Development and Interpretation of Achievement Tests. Second Edition Colombus, Ohio: Charles,E: Merrill Publishing Comany.

2- Ahamann, Stanley and marin Glock. (1981). Evaluating Student Progress: Principles of Tests and Measurements. Sixth Edition. Boston Allyn and Bacon.

3- Aderson, Lorin W. (1984). Time and school learning. London; crom Helm.

4- Clark, leonard H., and Irvings. Starr (1986) Secondary school Teaching Methods. Fifth Edition. New Yourk: Macmillan publishing company.

5- Gagne, Robert M. (1985). The conditions of learning and Theories of Instruction. Fourth Edition. New Yourk: Holt, Rinehart and Winston.





دار الكندي للنشر والتوزيع

تلفاكس ٢٤٤٣٢٣ ــ ٢

الأردن ــ إربد ــ ص.ب ٨٩٣